



FACULTAD DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Tesis Doctoral

**Da palavra ao texto, do sentido lido à criação
Um outro olhar sobre a leitura e a escrita -
Serões Literários**

Director de tesis:
Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas

Nelma Patela

Santiago de Compostela, Julho de 2015





DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E
ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Facultad de Ciencias da Educación
Campus Universitario Sur
15782 Santiago de Compostela
Tel: 981563100 ▪ Fax: 981599854
<http://www.usc.es/>

Estela Pinto Ribeiro Lamas Professora Catedrática em Didáctica da Língua e Literatura Maternas (Ciências da Educação), como Directora e Tese de Doutoramento realizada por **Nelma Cristina Mesuita Gomes Patela** intitulada *Da palavra ao texto, do sentido lido à criação: Um outro olhar sobre a leitura e a escrita – Serões Literários*, e **Quintín Álvarez Núñez**, Professor Titular em Organización e Xestión de Centros Educativos, como Tutor por parte da Universidade de Santiago de Compostela

Fazem constar

Que o trabalho realizado cumpre os requisitos científicos, metodológicos e formais necessários para proceder à sua leitura pública, diante do tribunal que deve julgar a referida investigação. Em consequência, considera-se procedente autorizar a sua apresentação para a obtenção do título de Doutor.

Santiago de Compostela, 30 de Julho de 2015

Directora da Tese

Estela Pinto Ribeiro Lamas

Tutor da Tese

Quintín Álvarez Núñez



Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

(Freire, *Pedagogia do oprimido*, 1987)

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierran la tierra y el mar: por la libertad, (...) se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres.

(Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, 1605)



RESUMO

Numa época de profundas mutações, o desejo de compreender o perfil dos alunos do séc. XXI leva-nos a averiguar, em termos globais, qual o perfil do aluno da geração actual, bem como os diversos tipos de inteligência(s). Visando potenciar a nossa actuação, procuramos, ainda, questionar teorias de aprendizagem, das quais destacamos a Aprendizagem Baseada em Problemas [ABP] e o Conectivismo.

Num processo de questionamento constante, em que teoria e prática se entrecruzam, em dialéctica, interrogamo-nos sobre como abordar os conteúdos curriculares respeitando os perfis de cada um dos alunos, tendo em consideração os pressupostos teóricos investigados e o que a sociedade exige, o que direcciona a nossa atenção para uma perspectiva holística. Interrogamo-nos em relação à língua e à literatura, à inter e transdisciplinaridade. Propomo-nos, então colocar as Histórias Digitais [HD] ao serviço da(s) aprendizagem(en)s, visto que permitem implementar uma estratégia que viabiliza centrar no aluno o processo de planificação da escrita e, também, porque proporcionam uma interacção que implica aceitar o outro, sem deixar de valorizar o eu. Na mesma linha de pensamento, apresentamos, também, uma outra metodologia: os Serões Literários [SL – quando nos referimos ao produto final – / SLNP – quando se trata da metodologia], que representam o culminar de um trabalho contínuo e continuado, levado a efeito com os nossos alunos, a quem reconhecemos um papel fulcral no processo de criação dos SL.

Por outro lado, vemos as HD como uma forma possível de colocar as NTIC ao serviço da construção de conhecimento, criando condições propiciadoras do uso das tecnologias visando a referida construção de conhecimento, levando o aluno a centrá-la em si, tornando-se autónomo e responsável pela sua formação. Esta centralidade do aluno é, na verdade, uma das maiores mudanças exigidas pelos tempos actuais.

Tendo em consideração os pressupostos teóricos apresentados, surge a metodologia eleita para o nosso trabalho desenvolvido em contexto escolar – a SLNP –, na qual o alvo proposto é a apresentação pública, pessoal, e artística, de determinado autor constante dos programas curriculares. Do ponto de vista do aluno, trata-se de uma festa em que pode brilhar – o que o motiva –, mostrando o fruto do seu trabalho, desenvolvendo competências, relacionadas, directa ou indirectamente, com as aprendizagens escolares (comunicacionais e sociais).

Com o propósito de promover aprendizagens significativas, inseridas numa visão holística e de aprendizagem ao longo da vida, assentamos a nossa intervenção numa metodologia múltipla que nos induz a focalizar casos vivenciados no passado que, por sua vez, nos implicam num mergulho na intervenção por nós desenvolvida, questionando-a, estimulada pelos princípios orientadores do nosso desempenho docente. Prestamos atenção aos contextos implicados, às influências que trazem ao ambiente escolar, nomeadamente no que concerne à tipologia dos cursos que são objecto da nossa atenção – os cursos profissionais.

De forma conclusiva, apresentamos os resultados da nossa intervenção, que cruzamos sistematicamente com a teoria, o que permite uma reflexão contínua. Como a nossa componente empírica comprova, agimos numa contínua dialéctica entre teoria e *praxis* que, pelas conclusões positivas, nos ajudará a abrir vias certamente adequadas às situações que nos forem surgindo, adequando a cada perfil, a cada contexto, a nossa actuação.

PALAVRAS-CHAVE

histórias digitais; serão literário; inter/transdisciplinaridade; holismo; construção e disseminação de conhecimento.



RESUMEN

En un momento de cambio profundo, el deseo de conocer el perfil de los alumnos del siglo XXI, nos lleva a averiguar, en general, cuál es el perfil del estudiante de la generación actual, así como los distintos tipos de inteligencia (s) . Con el objetivo de mejorar nuestra actividad, tratamos también a cuestionar las teorías del aprendizaje, de la que destacamos el Aprendizaje Basado en Problemas [ABP] y el Conectivismo.

En un cuestionamiento constante, en el que la teoría y la práctica se entrelazan en un proceso dialéctico, nos preguntamos acerca de cómo abordar los contenidos curriculares de acuerdo con los perfiles de cada alumno, teniendo en cuenta los supuestos teóricos estudiados, y lo que la sociedad exige, lo que dirige nuestra atención a una perspectiva holística. Nos preguntamos sobre las cuestiones relacionadas con la lengua y la literatura, inter e transdisciplinariedad. Proponemos, entonces colocamos las Historias Digitales [HD] al servicio del aprendizaje, ya que ayudan a poner en práctica una estrategia que permite el enfoque en el proceso de planificación de escritura de los estudiantes y también debido a que proporcionan una interacción que implica aceptar al otro, al tiempo que mejora el yo. En el mismo sentido, se presenta también otra metodología: veladas / noches literarias [SL –lo producto finale– / –SLNP– cuando hablamos de la metodología], que representa la culminación de un trabajo en curso, continuo, llevado a cabo con nuestros alumnos, a quienes reconocemos un papel de liderazgo en su diseño.

Por otro lado, vemos las HD como una posible manera de poner las nuevas tecnologías [(N)TIC] al servicio de la construcción de los conocimientos, con el fin de crear condiciones propicias para construir el conocimiento, lo que lleva al alumno a centrarse en sí la esto proceso, convirtiéndose en autónomos y responsables de su formación. Esta centralidad del estudiante es en realidad uno de los mayores cambios que demanda nuestro tiempo.

Teniendo en cuenta los presupuestos que presentamos, se nos ocurrió la metodología elegida por el trabajo que desarrollamos en escuelas –SLNP– en la que el objetivo es la presentación personal, pública y artística de un autor que figura en los planes de estudio. Desde el punto de vista de los estudiantes, es una fiesta para ellos para brillar, lo que les motiva, mostrando el beneficio de su trabajo, el desarrollo de habilidades que pueden o no estar relacionados con el aprendizaje escolar (comunicacional y social).

A fin de promover el aprendizaje significativo, incrustado en un aprendizaje integral y permanente, basamos nuestra intervención en una metodología múltiple que nos lleva a centrarse en los casos experimentados en el pasado que, a su vez, implica en una inmersión en el intervención realizada por nosotros, cuestionarlo, porque nos sentimos alentados por los principios rectores de nuestro desempeño docente. También prestamos atención a los contextos involucrados, las influencias que aportan al entorno escolar, especialmente en relación con el tipo de cursos que son objeto de nuestra atención –los cursos de formación profesional.

En conclusión, presentamos los resultados de nuestra intervención, se cruzaron de forma sistemática con la teoría, lo que permite una reflexión continua. Como nuestro componente empírica demuestra, actuamos en una dialéctica permanente entre la teoría y la praxis que los resultados positivos nos ayudará a abrir canales ciertamente apropiadas para situaciones en las que surgen, adaptándose a cada perfil, cada contexto, nuestra acción.

PALABRAS-CHAVE

historias digitales; noches literarias [SL /SLNP]; inter/transdisciplinariedad; holismo; construcción y difusión del conocimiento.



ABSTRACT

On a time of deep change, the profile of the twenty-first century student makes us question learning theories, of which we highlight problem-based learning [PBL/ABP] and connectivism. We seek to figure out what the profile of the actual generation is, as well as the different types of intelligence in order to boost our performance.

In a constant dialectical questioning process, in which theory and experience intersect, we wonder how to approach curricula while respecting each student's profile, considering the theoretical assumptions we have been studying, and taking into account what society requires. That leads us to a holistic perspective. We inquire in relation to language and literature, as well as inter- and transdisciplinary, searching for a holistic and artistic perspective. Therefore we do propose the use of Digital Stories [DS/HD] to learn, since they allow to start a strategy that enables to center the planification process of writing in the student, as well as they provide an interaction that requires the acceptance of others without depressing the self. In the same order of ideas, we also present another methodology – literary soirées, that we call SL or SLNP, depending of expressing the soirée or the methodology – which represent the climax of a ongoing and continued work, which was carried on with out students.

On the other hand, we envisage the DS/HD as a way of using the new technologies [(N)TIC] to learn, providing situations in which those should be used to do so, leading the students to center in themselves the construction of knowledge, which makes them independent and responsible for their education. This centralization in students is, actually, one of the biggest changes demanded right now.

Taking into account the assumptions that we present, we came up with the elected methodology for the work we developed in schools– LSNP /SLNP – in which the target is personal, public and artistic presentation of a certain author contained in the curricula. From the students's point of view, it's a party for them to shine, which motivates them, showcasing the profit of their work, developing skills which might or might not be related to school learning (communicational and social).

With this in mind, in order to promote meaningful learning, embedded in a holistic and lifelong learning we place our intervention in a multiple methodology wich leads us to focus on past experienced cases which, in turn, require us to dive in the intervention we developed, questioning it, stimulated by the guiding principles of our intructional performance. We also care for the contexts implied and the influences they bring to classroom environment, such as the the type of path which we focus on-professional courses.

Conclusively, we present the result of our intervention, which we systematically intersect with theory, in order to allow for a ongoing reflection. As our empirical component proves, we acted in a continuous dialectic between theory and *praxis* that, through the positive conclusions, will help us to open roads certainly suitable to the situations we face, suiting to each profile, context and performance.

KEY-WORDS

digital stories; literary soirée [SL/SLNP]; inter / transdisciplinary; holism; construction and dissemination of knowledge.



AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a ajuda e o incentivo de algumas pessoas, a quem gostaria de expressar toda a minha gratidão:

À Professora Doutora Estela Lamas, pela disponibilidade demonstrada ao longo da orientação deste trabalho e por todas as oportunas sugestões e conselhos. Muito mais que uma orientadora, foi um verdadeiro guia, que sempre apontou caminhos, sugerindo, desvendando, não impondo. Um modelo de orientadora, que me fez, na prática, o que defendemos para o ensino. É costume falar-se da amizade criada entre orientadora e orientada, nestas situações; mas não se trata, neste caso, de um cliché, de uma amizade passageira: foi um dos maiores tesouros que descobri nesta caminhada, a razão pela qual aceitei embarcar nesta aventura, e pela qual cheguei até aqui.

À Doutora Corina Soares, pela ajuda, disponibilidade e dedicação demonstrados, e ainda pela generosa partilha de experiências e conhecimentos, bem como pelos caminhos apontados.

À Mariana, meu pilar, minha vida, por quem e para quem quero ser sempre melhor: melhor professora, melhor mãe, melhor ser humano, para estar à tua altura. Iremos certamente fazer, agora, tudo o que não foi possível, para que concretizasse este sonho.

Aos meus Pais, mais dois pilares, pelo seu amor incondicional, pelo incentivo, pela enorme ajuda logística sem a qual nada seria possível, por me terem educado nos valores de trabalho e resiliência, por serem o meu modelo, a quem tudo devo. Haverá palavras para os descrever?

À Marília, minha irmã, um exemplo a seguir, a professora cujos passos quis reproduzir, que sempre acreditou mais em mim do que eu mesma, pelo incentivo, carinho e apoio constante neste projecto.

Aos meus familiares, e a todos os meus amigos, em especial à Aida, sempre disposta a cooperar: obrigada por aceitarem o meu *stress*, as minhas constantes ausências, tudo aquilo que não fiz por me dedicar a este projecto, e por me encorajarem e ajudarem no que foi possível.

À Fátima, que ingressou comigo nesta caminhada, e se tornou uma companheira e amiga, pois foram anos de apoio mútuo.

Àqueles que conheci neste contexto, em congressos, encontros e mais, pela troca profícua de experiências.

À Dra Adelina Pereira, directora do agrupamento até Outubro de 2010, que sempre acreditou no meu trabalho, me incentivou, e me ajudou a ser a professora que sou.

Ao Tony – Dr António Sá – director que sucedeu à Dra Adelina, seguindo os seus princípios, que sempre me incentivou a pôr em prática as minhas ‘invenções’, um Amigo cuja perda recente abalou um grupo infindável de pessoas que tiveram o privilégio de o conhecer.

Aos meus colegas ‘capeleiros’ – nome carinhoso que identifica um grupo com espírito de iniciativa e entre-ajuda sem igual; às minhas colegas de departamento da DC, pelas horas de trocas de experiências, pelo trabalho verdadeiramente cooperativo, pelo espírito de equipa e por

verem em mim qualidades das quais duvidava. Foram alguns anos de trabalho enriquecedor, trabalho esse que me levou, também, a apostar nesta tese.

Ao Jorge Vaquero, pela preciosa ajuda prestada no âmbito da tradução.

Ao Doutor Edgar Lamas, pelo auxílio na formatação.

À incansável Iana, da *Químico Digital*, por todos os acertos antes da impressão.

Aos ‘meus’ alunos e àqueles que, não o sendo, entraram na aventura dos serões e outras criações: é por vós e para vós que tudo isto faz sentido.

A todos: obrigada.



DEDICATÓRIA

À Mariana, meu Tesouro, Alegria da minha vida.





LISTAGEM DE SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida
APEL - Associação Portuguesa de Editores e Livreiros
C - Conteúdos
CE - Comunidade Europeia
CPCJ - Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco [CPCJ]
CV - Competência(s) Visada(s)
GIP - Guião para a Implementação do Novo Programa de Português
HD - Histórias Digitais
LLL - Long Life Learning
LM - Língua Materna
NPPEB - Novo Programa de Português do Ensino Básico
NTIC - Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PBL – Problem-Based Learning
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SL - Serão(ões) Literários(s)
TIC -Tecnologias da Informação e da Comunicação
EU - União Europeia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



ÍNDICE DE CONTEÚDOS

Introdução	1
Parte 1.....	7
1 A Educação no Século XXI.....	9
1.1 Perspectiva evolutiva perante as mutações mundiais	13
1.1.1 O perfil das diferentes gerações	15
1.1.1.1 Os Babyboomers	16
1.1.1.2 A Geração X e a Geração Y	17
1.1.1.3 A Geração Z	19
1.1.1.4 A Geração Alpha.....	23
1.1.2 Tendências actuais.....	23
1.2 A literacia em documentos estruturantes internacionais	25
1.2.1 A literacia em Portugal.....	29
1.3 Teorias das aprendizagens que conduzem à autonomia da aprendizagem.....	33
1.3.1 O Conectivismo – a importância das redes para a Educação	38
1.3.2 Blended learning [b-learning] – que reptos para o ensino-aprendizagem ?	40
1.4 As Histórias Digitais – conceptualização e funcionalidades educativas	40
1.4.1 Contributo para uma Pedagogia Empática	46
2 A língua.....	50
2.1 A língua e o ser.....	51
2.1.1 A dimensão ontológica na descoberta do(s) eu(s).....	52
2.1.2 Da subjectividade/objectividade à subjectividade/intersubjectividade	56
2.2 As tipologias textuais	59
2.2.1 O que é a literatura?.....	62
2.2.2 Quais são os textos literários?	66
2.2.3 Quais são os textos não literários?	72
2.3 O papel do leitor	78
2.3.1 A língua e a leitura do mundo	80
2.3.2 A construção do conhecimento	83
3 Da palavra ao texto, da língua à ‘Lingu’Artagem’	87
3.1 Implicações pedagógico-didáticas da leitura	89
3.1.1 A língua como veículo do saber	98
3.2 O papel do professor- o professor de LM.....	103

3.2.1 Inter e transdisciplinaridade	111
3.3 Por uma educação holística.....	114
3.3.1 Educar para descobrir, criar, inovar	124
4 Sistematização	127
Parte 2	131
1 Metodologias de investigação	133
1.1 Estudo de caso.....	135
1.2 História de vida	140
1.2.1 Mergulho no meu passado	144
1.3 Opção metodológica	147
2 A contextualização e a dimensão etnográfica	151
2.1 A(s) Escola(s).....	153
2.1.1 Os cursos profissionais	153
2.1.2 O programa de Português	157
3 Problemas identificados – procura de respostas	167
3.1 Da opção metodológica ao Serão Literário – SLNP	168
3.1.1 Ponto de partida	168
3.1.2 Problem-based learning	172
3.1.3 A SLNP e a cidadania.....	181
3.1.4 A dinâmica pedagógico-didática que conduz aos SL	183
3.2 O Serão Queirosiano (2008/2009)	195
3.2.1 O Serão Fernando Pessoa Revisited (2009/2010).....	217
3.3 Olhar Saramago – um projecto vertical de agrupamento (2010/2011).....	219
3.3.1 Da leitura à escrita e da interpretação à representação	226
3.4 Homenagem a Camões – razão da escolha do autor e integração das HD	236
3.4.1 Planificação dos conteúdos em torno do SL (outros módulos do 10º)	237
3.4.2 Alargamento do projecto ao 7º ano.....	251
3.4.2.1 Trabalho de transformação textual e de encenação	266
4 Sistematização	287
Conclusão.....	293
Bibliografia	301
Índice de autores	319
Anexo A.....	321
Resumem de Tesis	323

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- O ser manipulado e avassalado pelos media.....	9
Figura 2- Quadro comparativo entre as gerações Baby Boomers, X e Y.....	19
Figura 3- Redes sociais e TIC invadem cérebro.....	21
Figura 4- Os dois ‘ciclos’ alternativos, relativos ao modo como a humanidade percepciona a sua inserção no mundo – Esquema proposto por Carneiro (2008, p. 57)...	29
Figura 5- Gráfico extraído do jornal <i>Público</i> de 03-12-2013.....	32
Figura 6 - Ensino tradicional: transmissão de conhecimentos	33
Figura 7- Pirâmide das necessidades básicas, apresentada por Maslow (1943).....	34
Figura 8 - Os objectivos educacionais nos seus três domínios inter-relacionados, segundo a taxonomia de Bloom (1956)	34
Figura 9- Pirâmide das hierarquias segundo Bloom.....	35
Figura 10- Pirâmide das hierarquias actualizada por Pohl	35
Figura 11- Do behaviourismo às novas teorias de aprendizagem, centradas no aluno	37
Figura 12- Tripartição das formas naturais da Literatura.....	69
Figura 13- Os três géneros maiores – exemplos de textos	71
Figura 14- Exemplos de géneros de textos menores	71
Figura 15- Relações entre tipo, sub-tipo e género – esquema ilustrativo da visão de Travaglia.....	74
Figura 16- Modos de organização do discurso e respectivas funções, segundo Charaudeau	75
Figura 17- Leitura como processo interacção entre o texto e o leitor, que convoca o seu contexto	82
Figura 18- A interacção entre a informação nova e a pré-existente resulta a aprendizagem	84
Figura 19- Os ‘Eus’ – o sujeito no confronto com o objecto, redescobrimo-se em vários «eus» Magritte – Golconda (1953).....	118
Figura 20 - Interacção entre o 'eu' e o mundo (aqui, o 'eu' do artista'), através da linguagem	123
Figura 21 - Retrato de Saramago colocado no átrio da escola, no SL.....	219
Figura 22: Anúncio do terceiro serão literário, no jornal local <i>Maré Viva</i>	219
Figura 23: Agradecimento publicado no jornal local <i>Defesa de Espinho</i>	223
Figura 24 - Retrato de Camões afixado no átrio da escola, no SL	236
Figura 25 – Imagem facultada aos alunos para apresentação oral: representação do Consílio dos Deuses	261
Figura 26: Outra imagem para exploração da descrição, agora com cor - representação da Ilha dos Amores.....	261



ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Diferenças no conhecimento prévio entre bons e maus leitores, segundo Castanho, S., 2008.	93
Tabela 2 - Quadro exemplificativo da prática da inter e transdisciplinaridade a partir do Guernica	122
Tabela 3: Quadro dos tipos de estudo de caso proposto por Yin, 1994, p. 39	139
Tabela 4 – Quadro dos 20 tipos de estudo possíveis, proposto por Gomez, Flores e Jimenez (1996, p. 95)	140
Tabela 5: Requisitos necessários para ingressar num Cef de tipo II ou III	156
Tabela 6: Carta modelar trienal (módulos 1 a 12)	161
Tabela 7: Adaptação/ simplificação da CM - conteúdos programáticos declarativos dos três anos, com horas e tempo sugeridos, entregue ao director de curso e a directora de turma	163
Tabela 8: Módulo 1- conteúdos e competências de acordo com o PPCP	184
Tabela 9: - Planificação do Módulo 1, com os (re)ajustes feitos de acordo com a turma	190
Tabela 10: Planificação inicial do Módulo 8 (adaptada ao projecto)	197
Tabela 11: Aproveitamento dos talentos e apetências de cada aluno para as suas aprendizagens, em torno do projecto	203
Tabela 12: Reformulação da planificação do Módulo 8, alterada em função do projecto do serão queirosiano	209
Tabela 13: Operacionalização das competências, dos objectivos e dos conteúdos indicados no PPCP	211
Tabela 14 – Promessa de D. Joao V de erigir um convento em Mafra – versão saramaguiana (esq ^a) e versão dos alunos (dt ^a)	228
Tabela 15 –Visita de D. João à rainha – versão saramaguiana (em branco) e versão dos alunos (dt ^a)	229
Tabela 16 - Planificação do 7º ano - versão simplificada, entregue aos encarregados de educação	255



ÍNDICE DE EVIDÊNCIAS

Evidência 1: Reprodução de um texto introspectivo escrito por uma aluna do 10º A, publicado no jornal escolar <i>Barquinho de Papel</i> , Dezembro de 2007).....	186
Evidência 2: Reprodução do marcador de livros com poema dedicado à escola, da autoria de uma aluna do 10ºA.....	187
Evidência 3- Tertúlia poética organizada pela turma 10ºA no <i>Rumos</i>	188
Evidência 4- Fotos de grupo - serão queirosiano	195
Evidência 5- Reprodução do menu do jantar queirosiano, com as citações que o inspiraram.....	199
Evidência 6 - Reprodução ampliada do lado esquerdo do menu (pratos e bebidas)	199
Evidência 7- Reprodução ampliada do lado direito do menu: transcrição de excertos que levaram à elaboração deste.....	200
Evidência 8- Ao fundo, trabalhos de alunos sobre o autor	205
Evidência 9: Peça jornalística do <i>Jornal de Espinho</i> divulgando, entre outras actividades, o serão.....	212
Evidência 10: Ampliação de parte da notícia anterior.....	212
Evidência 11- Ambiente do jantar queirosiano	213
Evidência 12: Simulação da discussão ‘realismo / naturalismo’	214
Evidência 13- Valsa, no átrio da escola.....	215
Evidência 14 - Fotografia do espaço onde é apresentado o SL de 2009/2010	217
Evidência 15: Reprodução do cartaz de divulgação - função da sua produção: conhecer o texto publicitário.....	221
Evidência 16: Reprodução do diploma de participação entregue a cada participante no concurso da passarola	222
Evidência 17: Imagens da <i>performance</i> alusiva ao <i>Ensaio sobre a Cegueira</i>	224
Evidência 18: Dois alunos apresentam a <i>Jangada de Pedra</i>	225
Evidência 19: Aluna apresenta a 'sua' leitura de <i>Caim</i>	225
Evidência 20: Fotografias da cena da promessa.....	229
Evidência 21: Rei e rainha saúdam-se antes de cumprir ‘a função’	229
Evidência 22: Fotos do auto-de-fé, quando Blimunda conhece Baltasar	231
Evidência 23: Fotografia do 1º diálogo entre o Pe Bartolomeu, Blimunda e Baltasar....	231
Evidência 24: Foto do discurso final do director, fã dos SL	235
Evidência 25 - Reprodução do convite para o SL, feito pelos alunos do 10º ano.....	239
Evidência 26- Reprodução do texto de um aluno sobre ‘as vantagens de fazer um HD’	241
Evidência 27: Dança criativa - vida de Camões	245
Evidência 28 - Letra da canção dedicada a Camões, escrita pelo Fábio Silva.....	250
Evidência 29: O aluno Fábio Silva canta a canção que escreveu, acompanhado por uma colega.....	251

Evidência 30: Exercício de compreensão oral	256
Evidência 31: Guião de preparação de um ‘Tempo de Antena’	259
Evidência 32: Guião do tempo da antena- apresentação de um deus mitológico (remete para o guião geral-evidência 31).....	260
Evidência 33- Aluno W escreve como está a encarar a ctividade (Serão Camões).....	264
Evidência 34 - Aluno X escreve como está a encarar a ctividade (Serão Camões).....	264
Evidência 35 - Aluno Y escreve como está a encarar a ctividade (Serão Camões).....	265
Evidência 36 - Aluno Z escreve como está a encarar a actividade (Serão Camões)	266
Evidência 37: ‘Camões’ e as narradoras	267
Evidência 38: Mercúrio convoca os deuses	268
Evidência 39: Consílio dos Deuses.....	269
Evidência 40: Aluna canta "Com que Voz"	271
Evidência 41: Vasco da Gama ajoelha-se perante o rei de Melinde.....	272
Evidência 42: Vasco da Gama começa a narrar a história de Portugal	272
Evidência 43: Algozes convencem o rei a eliminar Inês de Castro	273
Evidência 44: Entre dois algozes, Inês de Castro inicia o discurso, pedindo clemência ao rei	274
Evidência 45: Aluna canta o fado, enquanto personagens da cena de Inês de Castro se retiram com um caixão (supostamente, de Inês).....	276
Evidência 46: Missa celebrada antes da partida dos marinheiros.....	278
Evidência 47: Despedidas em Belém.....	278
Evidência 48: Cena do Gigante Adamastor	280
Evidência 49: Fotos da cena final - Ilha dos Amores	281

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Pluri, multi, inter e transdisciplinaridade - Quadro explicativo proposto por Jantsch, A.P. & Bianchetti, L. (1995).....	112
Ilustração 2: O ‘nosso estudo de caso’: multiplicidade de casos centrados no(s) aprendente(s)	148
Ilustração 3: Situação-problema – curso profissional e fraca apetência vs desafio: possibilidade de ingresso no ensino secundário	170
Ilustração 4: Imagem de um <i>iceberg</i>	172
Ilustração 5: Sala de aula tradicional.....	175
Ilustração 6: Sala de aula de acordo com ABP – a implementação da metodologia SLNP	175
Ilustração 7: Professor debita conteúdos para encher a cabeça do aluno	194



INTRODUÇÃO

Vivemos, actualmente, numa época de profundas mutações que se refletem a vários níveis e que, inevitavelmente, influenciam a educação, não somente quanto às novas abordagens pedagógicas como também à preparação do aprendente para um mercado de trabalho, onde, cada vez mais, é exigida, ao trabalhador a capacidade de constante actualização, renovação e adaptação. As empresas valorizam o capital pessoal, preferindo empregar profissionais com aptidões e competências flexíveis, capazes de dar resposta à mudança, que ocorre a um ritmo vertiginoso.

Constata-se, simultaneamente, o declínio da sociedade da informação, cedendo o lugar à sociedade do conhecimento que, por sua vez, aponta cada vez mais para ser a sociedade da aprendizagem. Nesta sociedade, a informação está disponível, das mais variadíssimas formas, mormente através das novas tecnologias. Torna-se, pois, necessário, transformá-la em conhecimento, reconstruindo-o permanentemente.

Pelas razões apresentadas, ao paradigma da escola transmissora de conhecimento, sucede agora a necessidade de promover um modelo educativo que permita preparar o aluno para responder às novas exigências da sociedade, dominada pelas novas tecnologias, onde o conhecimento está disponível para todos, mas onde também é fácil exercer influência a todos os níveis, nomeadamente na (re)criação da realidade, manipulando os mais desprevenidos.

Na aurora do novo milénio, um dos novos desafios para educação é, então, promover o desenvolvimento das competências que a nova sociedade exige: a capacidade de organizar o pensamento em função da informação procurada ou recebida, de modo formal ou informal. Neste contexto, a perspectiva holística assume um papel preponderante, de acordo com a directrizes emanadas da OCDE, que recomenda que o aluno seja educado como sujeito integral, capaz de se situar, integrar e agir, no seu meio e, ainda, numa sociedade onde as fronteiras se esbatem, onde o longe se torna perto, acessível. Cabe, aqui, referir que a presente tese se circunscreve ao tempo em que a investigação foi feita; por essa razão, as normativas mais recentes não são incorporadas: apenas comentamos, quando tal se justifica, o que de novo existe em termos de directrizes da tutela, como é o caso da introdução das metas curriculares de aprendizagem.

Ora, uma educação onde o conhecimento é cada vez mais fragmentado, em que o aluno é encarado como um receptor passivo, um ‘banco de dados’, contraria a necessidade de um modelo baseado em processos interactivos, construtivos e colaborativos de construção do conhecimento, que aponta já para o Conectivismo. Há, portanto, que ir abandonando o modelo de memorização, repetição e cópia dos conteúdos, quantificável, alheado do contexto cultural, para ceder lugar ao diálogo inter e transdisciplinar.

Neste momento de constante mudança, a reflexão sobre ‘o que’ e sobre ‘como’ ensinar, ou seja, que *currículum* implementar, e através de que processos didácticos, de forma a preparar os alunos para os novos desafios que lhes serão colocados, torna-se o centro das atenções da

escola, em geral, e da nossa, em particular. A nossa forma de encontrar o caminho passa pelo questionamento constante, que resulta da reflexão sobre a *praxis*, como forma de permitir abertura à pesquisa, ao aprimoramento da nossa actuação enquanto docente; reflectimos, isto é, questionamos e questionamo-nos, em síntese, sobre didáctica e *curriculum*.

Perguntamo-nos, então:

- O que ensinar?
- Como o fazer, de forma a tornar as aprendizagens significativas?
- Qual o papel da língua materna – que leccionamos – no mundo actual?
- De que forma podem a língua materna e a literatura assumir-se como impulsionadoras de outras aprendizagens?
- Em que medida é que a língua materna e a literatura contribuem para a formação holística do cidadão que a sociedade requer?
- Até que ponto o conhecimento da língua pode favorecer outras aprendizagens, contribuir para a integração do sujeito no mundo?
- Em que documentos basear a nossa acção educativa?
- Que metodologias melhor permitem adaptar o *curriculum* ao perfil dos nossos alunos?

As respostas a estas perguntas – as questões que nos orientam – são, por nós, procuradas ao longo dos últimos anos da/na nossa docência, numa mistura de intuição e de busca de (in)formação. Esta tarefa é favorecida pelo facto de exercermos a nossa profissão, nos últimos dezasseis anos, numa escola de periferia, relativamente pequena, situada num contexto muito desfavorecido, com alunos geralmente desprovidos de interesse pelo seu percurso escolar, o que propicia a investigação de novas formas de os envolver, de lhes proporcionar uma aprendizagem significativa. A investigação e a reflexão tornam-se prioritárias para nós, para nos tornarmos uma professora capaz de ‘dar asas’ aos seus alunos. É neste contexto que ingressamos, em 2012, no programa de doutoramento do Departamento de Didáctica e Organización Escolar denominado *Diseño e Innovación na Formación*, uma escolha que decorre da empatia criada com a nossa orientadora, cuja produção científica, bem como a forma de orientar os seus doutorandos, se apresentam um exemplo, um modelo a tentar reproduzir com os nossos alunos. Nesse período, cativa-nos, sobretudo, a perspectiva em que a teoria se encontra de forma dialógica com a *praxis*, permitindo-nos uma interacção constante entre o ‘eu’ professor e o ‘eu’ estudante. Uma análise retrospectiva leva-nos a concluir que é principalmente pela relação pedagógica que estabelecemos com os alunos que os levamos a descobrir e a descobrir-se; é nela que se centra a nossa atenção, é o que nos impele a investigar.

No momento em que ingressamos nesta fase investigativa, o nosso foco de interesse é, sobretudo, a didáctica da escrita. É neste contexto que surge a ideia de recorrer às histórias digitais [HD] para impulsionar esta competência. O nosso interesse por elas, e consequente tentativa de as colocar ao serviço da(s) aprendizagem(ns), justifica-se por permitirem centrar o processo de planificação e de pragmática discursiva da escrita no aluno, por dar espaço à criatividade de cada um, por proporcionarem uma interacção que implica aceitar o outro, sem deixar de valorizar o ‘eu’. Além disso, por serem construídas e partilhadas em ambiente digital,

indissociável dos gostos e das vivências dos alunos, representam uma mais-valia para os levar a apr(e)ender, criar e inovar.

A este propósito, cabe aqui esclarecer um ponto que pode ser questionado no presente trabalho: na componente teórica, apresentamos as HD, nomeadamente, o seu uso em prol da aprendizagem, como uma metodologia. Contudo, quer o título do nosso trabalho, quer a parte mais significativa da componente empírica, estão centradas numa outra metodologia que propomos – os serões literários [SL]. Esta aparente incongruência faz para nós sentido, pelas razões que consideramos pertinente apresentar.

Em relação ao facto de não apresentarmos um sub-capítulo expressamente dedicado à sustentação teórica directamente relacionada com os serões literários, tal justifica-se por se tratar de uma metodologia por nós implementada – com o auxílio dos próprios alunos, a quem reconhecemos um papel preponderante na sua criação. No fundo, a nossa metodologia ‘nasce’ da confluência das teorias apresentadas na componente teórica, na medida em que partimos do(s) contexto(s) de cada aluno, da(s) sua(s) história(s) de vida, que se entrelaça(m) com a nossa; rejeitamos o modelo instrucionista, propondo uma Aprendizagem Baseada em Problemas, centrada no aluno, em que o estudo da língua dá lugar à ‘Lingu’Artagem’ – um diálogo com a arte –, que promove a construção de um tecido que envolve o aluno – o seu próprio texto, em cuja tecelagem ele (o aluno) se emp(r)enha. É do cruzamento das teorias apresentadas, do perfil dos alunos com os quais trabalhamos, das suas histórias de vida – e da nossa –, dos diversos problemas com os quais nos confrontamos e da necessidade de corresponder às suas expectativas e às da sociedade, que actuamos, tentando adaptarmo-nos às características gerais/geracionais e específicas/pessoais dos jovens que nos são confiados. A conceptualização dos SL surge, assim, na componente empírica, uma vez que está intrinsecamente relacionada com a procura de respostas aos problemas que nos surgem. Se, por seu turno, as HD nos permitem apresentar um sub-capítulo teórico, tal deve-se ao facto de já existirem como metodologia para conduzir os alunos a uma introspecção; a nossa inovação consiste no seu aproveitamento para trabalhar a língua, mais especificamente a planificação e a pragmática textuais.

Retomando a problemática, que está na base da nossa investigação, e que dá nome à tese que agora apresentamos – *Da palavra ao texto, do sentido lido à criação, um outro olhar sobre os Serões Literários* – salientamos que é a análise do papel da língua e da literatura maternas na educação, assim como a forma de envolver os alunos, com vista a proporcionar-lhes uma aprendizagem significativa e transdisciplinar, que motiva a nossa investigação. Para a levar a efeito, tomamos como questões subjacentes aquelas que enunciamos. Pretendemos, portanto:

- aprofundar os nossos conhecimentos sobre as potencialidades da língua e da literatura materna na formação do sujeito;
- rever o currículo e as directrizes da tutela, bem como os documentos estruturantes, nacionais e europeus;
- procurar, pelo recurso à pedagogia e à didáctica, a forma de o adaptar ao perfil de cada aluno, centralizando neste o processo de ensino e aprendizagem;
- averiguar, em síntese, qual o melhor caminho a seguir, quais as estratégias e actividades que melhor possam servir os nossos propósitos.

Por conseguinte, sustentam a nossa *praxis* as teorias apresentadas, que dividimos em três capítulos. Orientamo-nos, para tal, por documentos internacionais, como a UNESCO e a OCDE, e por documentos nacionais, emanados do Ministério da Educação. Assim, no capítulo 1, descrevemos os perfis globais dos alunos – que estão caracterizados em função das gerações. Entendemos dever conhecê-lo(s) para procurar a melhor forma de ir ao encontro das suas necessidades, das suas características, do seu modo de apr(e)ender. Sintetizamos, seguidamente, o conceito de literacia, em termos (inter)nacionais, pelo facto de constataremos, nos relatórios resultantes da aplicação das provas do PISA em Portugal, as grandes lacunas dos estudantes portugueses, nesta competência. Ora, o desenvolvimento desta competência é, primordialmente, da responsabilidade do professor de língua materna. Apresentamos, ainda, as teorias de aprendizagem que nos parecem mais adaptadas ao perfil destes jovens, das quais destacamos o Conectivismo, a Aprendizagem Baseada em Problemas e o *Blended Learning*. Estas teorias suportam a pertinência de uma pedagogia empática, que apresentamos, na parte teórica, consubstanciada nas histórias digitais. Estas serão retomadas, na componente empírica, no último dos quatro serões literários. Este capítulo tem como principal sustentáculo teórico a produção científica de Carneiro, Cassany, Delors, Downes, Egan, Fortin, Gardner, Lamas, Morin, Nóvoa, Porter e Siemens, entre outros autores devidamente referenciados.

No capítulo 2, aprofundamos a língua, a sua essencialidade, as suas potencialidades – a língua como elemento central nas aulas de língua materna e, ainda, como expressão do ‘eu’, como mediadora do conhecimento, do relacionamento com o outro, com o mundo. Por essa razão destacamos a sua dimensão ontológica, à qual associamos a dimensão estética, enquanto marca de identidade pessoal e nacional, e, ainda, o seu papel preponderante nas diversas aprendizagens, formais e informais. Ora, sendo a aprendizagem realizada, em grande parte, pela leitura, e abrangendo o *curriculum* da disciplina que leccionamos uma variedade considerável de textos literários, importa definir o que se entende por literatura e procurar distinguir o texto literário do texto não-literário – uma tarefa que, na actualidade, se revela pouco eficaz, uma vez que concluímos que a separação dos géneros (já) não faz sentido, devido à contaminação e à heterogeneidade entre eles. A nossa abordagem é feita em consonância com o princípio da centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Pelas dimensões que a língua e a leitura assumem, estas conferem, ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina que leccionamos, uma importância que justifica uma constante reflexão, um questionamento sistemático por parte do professor. É neste sentido que também averiguamos o papel do professor, a sua centralidade que passa pela capacidade de se ‘eclipsar’, de se assumir mais como um facilitador, um guia, aparentemente um mero figurante mas, na verdade, condutor de aprendizagens significativas. Diferentemente do paradigma do professor detentor de saber que transmite aos seus alunos, para eles replicarem, para promover uma formação integral, propomos, pois, um novo papel para ele, o de ‘religar os conhecimentos’. Neste capítulo, sustentamos a nossa argumentação com base em autores dos quais destacamos os mais referenciados: Ausubel, Barthes, Benveniste, Cassany, Foucault, Freire, Frye, Heidegger, Kleiman, Lamas, Merleau-Ponty, Morin, Orlandi, Pêcheux, Sartre e Travaglia.

No capítulo 3, realçamos as implicações pedagógico-didáticas da leitura, num processo de constante (auto)questionamento, com a finalidade de encontrar uma forma de levar o aluno

a descobrir, a criar, a inovar. Indagamos, pois, quais as condições fundamentais que possam conduzir à prática da metacognição, à potencialização do processo de aprender. Neste contexto, defendemos um ensino da língua materna [LM] com e através da arte, ao qual chamamos 'Lingu'Artagem'. É, então, pela 'Lingu'Artagem', que projectamos a nossa acção em termos inter e transdisciplinares, tendo como pressuposto a convicção de que compete ao professor transformar o ambiente de aprendizagem num lugar de encanto, sedução, liberdade, onde prevalece a criatividade. Esta é a razão pela qual a metacognição se torna, então, um objectivo a atingir, quer pelos alunos, quer pelos professores, uma vez que a aprendizagem dos alunos está directamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem para melhorarem a sua actividade pedagógica. Uma das formas que destacamos para melhorar a *performance* do professor é ir ao encontro das necessidades dos alunos em função dos seus diferentes perfis, dos seu(s) contexto(s), com vista a proporcionar, a cada um, uma formação integral, reflectindo a propósito do(s) seu(s) tipo(s) inteligência(s), dos seus processos de aprendizagem. Este capítulo tem por base a produção científica de alguns autores, que citamos, dos quais destacamos Assmann, Cagliari, Camps, Cassany, Freire, Heidegger, Hernández-Hernández, Lamas, Morin, Piaget, Vygotsky, Read, e Rumelhart.

Ao finalizar a componente teórica, reflectimos sobre metacognição, sobre a importância de o professor actuar intencionalmente como promotor da auto-regulação, tendo um papel fundamental na preparação dos alunos para planificar e monitorizar as suas aprendizagens, levando-os a multiplicar as situações de investigação e a resolver problemas complexos, no decurso dos quais é levado a optar entre várias alternativas, e a antecipar as consequências destas escolhas. O professor estará, deste modo, a promover uma competência fundamental para a aprendizagem que, tal como a sociedade do séc. XXI exige, seja feita ao longo da vida. É por este motivo que defendemos que, mais do que conhecimento(s), importa induzir no aluno a capacidade de se (re)adaptar constantemente, de construir novos conhecimentos, e de os integrar no seu *background*, de forma contínua e sistemática. Novamente, esta forma de encarar o acto educativo conduz-nos, por conseguinte, a realçar a importância do questionamento, da indagação por parte do aluno.

É nesse sentido que, na componente empírica, o que ocupa a nossa atenção é o processo que conduz à criação de uma metodologia – a dos serões literários, que descrevemos criticamente, e onde, posteriormente, recorreremos às histórias digitais [HD], num processo de constante melhoria da nossa *praxis*. É na e pela prática que será explanada a metodologia dos serões literários. É no último SL que, surge, então, a integração das HD.

Esta não é uma metodologia – ou, por outras palavras, uma abordagem – que criamos e, posteriormente, aplicamos: resulta, antes, de um processo que foi crescendo, tomando proporções que não tínhamos esperado.

O problema inicial consiste em tentar envolver os nossos alunos, pouco motivados, na aprendizagem da língua e da literatura maternas, que consideramos, para além de objecto de estudo, via de construção de conhecimento. Pretendemos levá-los a questionar e a questionar-se, para apr(e)ender. Iniciamos, então, ainda sem o saber, o percurso que conduz aos serões, com pequenos desafios, que apresentamos como provocações. Neste processo, são os próprios

alunos que começam a propor mais actividades, mais leituras, mais pesquisas. Tudo vai acontecendo gradualmente, em crescendo.

Com esse propósito, assentamos a nossa intervenção numa metodologia múltipla que nos induz a focalizar casos vivenciados no passado que, por sua vez, nos implicam num mergulho na intervenção por nós desenvolvida, questionando-a, estimulada pelos princípios orientadores do nosso desempenho docente. Prestamos também atenção aos contextos implicados, às influências que trazem ao ambiente escolar, nomeadamente no que concerne à tipologia dos cursos que são objecto da nossa atenção – os cursos profissionais.

Acreditamos que aquilo que aprendemos pode tornar-se uma boa história a ser contada, seja pelas vias mais tradicionais – um texto escrito ou uma exposição oral, em contexto de sala de aula –, seja através de uma HD, seja, ainda, pela organização concertada de uma série de aprendizagens, não apenas em contexto de aula, mas alargado à comunidade, como acontece com os serões literários. Transformando as aprendizagens numa história a ser contada, da forma que mais se adequar ao perfil de cada um, fundamentamo-nos em princípios que estimulam a imaginação, que envolvem o aluno – pela ludicidade, pela diversão, pela arte, em realidades que se ligam, antes de mais, às suas experiências, levando-o a descobrir o(s) sentido(s) do(s) contextos(s) em que se move e integra.

De forma conclusiva, apresentamos os resultados da nossa intervenção, que cruzamos sistematicamente com a teoria, o que permite uma reflexão contínua e, em consequência, uma readaptação permanente da *praxis*, conforme as circunstâncias, de acordo com os perfis dos alunos com quem trabalhamos.

Cabe aqui explicar que, à data em que apresentamos a presente tese, os programas curriculares do ensino secundário se encontram em plena reformulação. Assim, um novo programa é posto prática, em 2015/2016, para o 10º ano, seguindo-se, em 2016/2017 e em 2017/2018, respectivamente, a implementação do novo programa para o 11º e o 12º ano. Por esta razão, no volume II do presente trabalho, encontram-se reproduzidos o Programa Curricular dos Cursos Profissionais de Nível Secundário (anexo B1) e o Programa Curricular do Ensino Secundário (anexo B2). Esse volume é também constituído por anexos diversos que complementam a informação contida na componente empírica, ao longo da qual remetemos para os anexos sempre que pertinente.



PARTE 1



1 A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

A sociedade do século XXI começa por ser conhecida como a sociedade da informação, exigindo competências de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida (Alarcão, 2000); os desafios colocados pelas novas tecnologias têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e da escola (Nóvoa, 2009); esta apresenta-se como o local onde as novas competências devem ser fomentadas, desenvolvidas e reconhecidas, destacando-se com grande importância o desenvolvimento da capacidade de discernir entre informação válida e inválida, entre facto e opinião, realidade e marketing, seja este com fins comerciais ou ideológicos.

- Então, que competências promover na sociedade da informação?

No nosso entender, é fundamental a competência para organizar o pensamento em função da informação procurada ou recebida, de modo formal ou informal, para a promoção de uma educação holística que vise formar uma pessoa preparada para viver na nova sociedade; esta sociedade, inserida na era da informação, em que os meios de comunicação atingem um poder irrefutável, diríamos quase opressivo, no sentido em que podem transformar os menos precavidos, aqueles que não detectam facilmente as mensagens subliminares, em marionetas ou bonecos telecomandados, sendo a sua influência multifacetada, podendo ser usada para fins mais nobres ou mais perversos. Esta questão é tão actual que origina uma tese de doutoramento sobre as instâncias de legitimação e de mediatização, que agem no campo literário, destacando a importância e o papel não só do texto, mas também do epitexto e do paratexto (Soares, 2012).

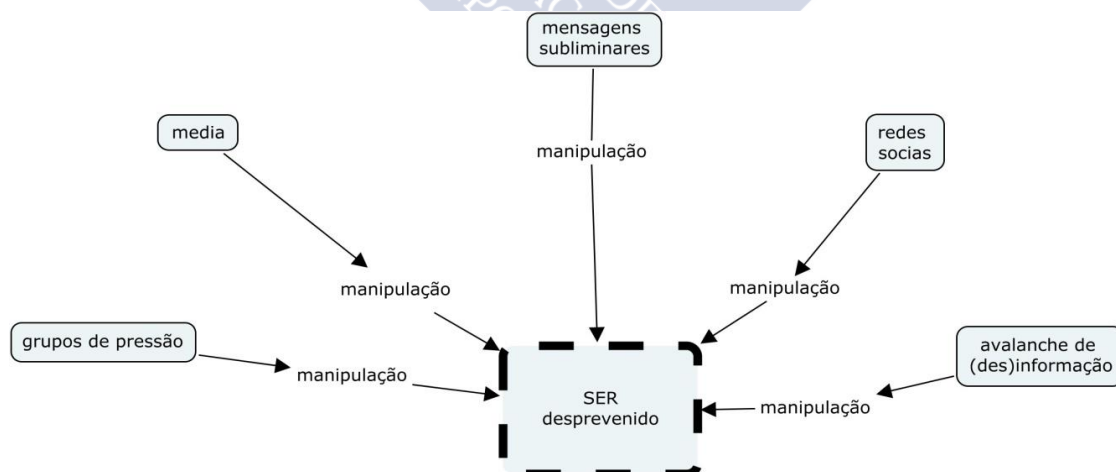


Figura 1- O ser manipulado e avassalado pelos media

Se por um lado, as tecnologias da informação e da comunicação podem ser fonte de partilha de conhecimento, logo de libertação – pensemos nos três *slogans* do ‘Partido’ em 1984 (Orwell, 2002 (1ª ed. 1949), p. 10): “Guerra é paz. Liberdade é escravidão. Ignorância é força” – numa

clara apologia da ignorância que, naquele contexto é, na realidade, apenas ‘força’, poder para permitir a manutenção do controlo totalitário da sociedade -; é igualmente verdade que podem ser usadas como instrumentos de controlo e manipulação, gerando alienação, opressão e injustiça. A História está repleta de (maus) exemplos. É então incontornável a primordialidade de incutir nos jovens – e não só nos jovens, mas é sobre estes que se centra a nossa investigação – o costume de questionar o que lhes é oferecido; de procurar a aprender a gerir e a relacionar informações, transformando-as em conhecimento; de saber fazê-lo de forma consciente, o que remete para a teoria do Conectivismo, abordada num capítulo mais adiante. Subscrevemos o ponto de vista de Morin (2002), que defende que só o pensamento é capaz de organizar o conhecimento, pelo que é pensando, e não memorizando, que o indivíduo se torna capaz de transformar informação em conhecimento pertinente, isto é, situar uma informação no seu contexto. Retomamos, então, a questão que o autor coloca “[a]final, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?” (Morin E. , 2003, p. 116)

É consensual que, na sociedade ocidental, as (Novas) Tecnologias da Informação e Comunicação [NTIC ou TIC] estão presentes em todas as esferas da actividade humana: na social / pessoal, através de inúmeras redes sociais; na civil, como é o caso da possibilidade de declarar rendimentos, pagar impostos e efectuar reclamações, na política, através da difusão de propaganda e de denúncias, na educativa, por meio de aulas virtuais, plataformas – Moodle – etc. O computador pessoal, o *tablet* e o *smartphone* são – especialmente este último – dispositivos dos quais o jovens dificilmente se separam.

Nóvoa (2014), na Feira Educar/Educador, que ocorre no Centro de Exposições Imigrantes, em São Paulo, em Maio de 2014, na conferência que profere, subordinada ao tema *A construção coletiva do projeto educativo da escola*, afirma ironicamente que o quadro negro foi “a principal invenção tecnológica, no campo do ensino, nos últimos dois séculos”, recordando que este tem quatro características essenciais, a saber: i) é um elemento fixo, que portanto define e delimita um espaço, ii) é vazio, ou seja, desprovido de informação, iii) proporciona uma comunicação vertical do professor para o aluno, e iv) é um instrumento utilizado para fins coletivos – um grupo. Por oposição, os aprendentes dispõem de dispositivos electrónicos, que são geralmente i) móveis; ii) plenos de informação, iii) que induzem uma comunicação horizontal, e que iv) podem ser usados individualmente. Por conseguinte, o autor sublinha que vivemos hoje grandes mudanças, nomeadamente na passagem do fixo para o móvel, do vazio para o cheio, do vertical para o horizontal e do colectivo para o individual. Da sua palestra, destacamos a tónica colocada, não nas tecnologias, mas antes na forma como estas são postas ao serviço da aprendizagem. O ideário pedagógico humanista visa a autonomia dos educandos, pela e na da pesquisa e auto-formação, em constante interacção, com métodos activos, individualizando o ensino através da diferenciação pedagógica. Mas, na prática, sabemos que tal se tem ficado pelas intenções, provavelmente pela tendência natural de resistência, ainda que inconsciente, à mudança, por parte dos professores. Ora, Nóvoa (Idem, Ibidem) defende que talvez estejamos na presença de instrumentos que nos permitam concretizar esse ideário: “[a] ironia é que nós, pedagogos e educadores humanistas, que sempre fomos cétricos em relação à tecnologia, vemos que ela pode finalmente colocar em nossas mãos

as ferramentas necessárias para concretizar o nosso ideário pedagógico”, afirma, referindo-se a questões como a individualização do ensino, diferenciação pedagógica e autonomia dos educandos, entre outras. O que conta, não é a tecnologia em si e sim os seus usos, uma aprendizagem que liberta, que inclui, a relação com o conhecimento, a cultura.

Transferimos, pois, a questão de Morin para o contexto educativo, no qual nos situamos hoje em dia, associando as ideias, por este autor veiculadas, às novas tecnologias:

- Que papel para os professores no mundo das novas tecnologias?

Tendo em conta o suposto direito universal à educação (‘suposto’, já que na prática existem sempre assimetrias em termos de meios e de contexto), a questão da literacia informática leva-nos a confrontarmo-nos com a questão das desigualdades no acesso à informação e, consequentemente, com a necessidade de providenciar paridade de oportunidades, sob pena de, ao invés de fomentarmos um bem comum, amplificarmos um factor de exclusão social: a infoexclusão.

Contrariamente às vozes que acreditam que as novas tecnologias irão gradualmente substituir os docentes, Nóvoa (2009) defende que, ao contrário, estes voltam a desempenhar o papel de elementos imprescindíveis, não apenas na promoção das aprendizagens, mas principalmente na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade. A este propósito, cita Castells (2001), que coloca os professores no centro da ‘nova pedagogia’, ideia defendida por Alarcão (2000) que considera que é da sua incumbência o aperfeiçoamento de métodos apropriados na utilização das novas tecnologias de comunicação e informação. Recentemente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2013) defendeu a imprescindibilidade de preparar os aprendentes para um mundo de mutações a um ritmo alucinante, sublinhando que o desafio primordial que se coloca ao professor da actualidade consiste em saber adaptar os conhecimentos às novas necessidades, desenvolvendo competências que respondam às necessidades que vão emergindo. A perspectiva apresentada pela organização é a da aprendizagem ao longo da vida [ALV], concepção mais conhecida por long life learning [LLL], veiculada pela língua inglesa, língua franca mais disseminada. Por outro lado, a qualidade, as competências – recentemente ‘banidas’ do nosso sistema educativo, dando lugar às metas curriculares –, a equidade e a inovação configuram-se como o centro das atenções da OCDE

la gestion des connaissances joue un rôle fondamental dans un monde surchargé d’informations et dans des économies basées sur la connaissance. Or, comme l’ont montré les études de l’OCDE, le secteur de l’éducation n’est pas exemplaire dans sa gestion des connaissances, même si la connaissance est le cœur de son activité. (OCDE, 2013, p. 3)

De acordo com os princípios desta organização, que preconiza uma educação transnacional já anteriormente defendida por Delors (1998, p. 35) ao afirmar que “hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala

mundial”, importa que a educação forneça, em qualquer nível de ensino, competências não apenas técnicas ou profissionais mas sim, e cada vez mais, competências genéricas, tais como ser capaz de se adaptar e de aprender. E, tendo em conta o envelhecimento da população, certificar que os mais velhos possam igualmente continuar a aprender.

Desta forma, empregadores, decisores e empregados devem consciencializar-se da necessidade de formação constante, de receptividade à aprendizagem e à reciclagem. Numa sociedade em que o conhecimento evolui permanentemente, em que um conceito que é novo um dia, pode já não o ser no seguinte, cabe ao professor a responsabilidade de preparar os alunos, melhor dizendo, os aprendentes, “para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors, 1998, p. 86).

- Que paradigma educacional para os tempos actuais?

Na modernidade, o sistema assenta(va) na repetição; agora, na pós-modernidade, sobretudo com o advento da internet, “o projeto sobrepõe-se à memória, o futuro domina o passado, os modelos são constantemente postos em causa. É o primado da génese sobre a estrutura.” (Carneiro, 2004, p. 13). O autor defende que o novo paradigma é o da Sociedade Educativa, numa época que classifica como “segundo Iluminismo” devido aos novos modos de conhecer e de participar (aprofundaremos noutro ponto a questão dos diferentes modos de conhecer). Referindo-se aos “Quatro Pilares da Educação”, Carneiro sublinha a demanda pela sabedoria que sempre esteve na linha de horizonte do ser humano e advoga uma educação que assente na “sabedoria das sínteses, [n]a correcta sinalização dos fins e [n]a detecção do fio-de-Ariana que garante segurança à (...) aprendizagem” (Carneiro, 2004, p. 14).

Quanto a nós, esta imagem do fio de Ariana – ou de Ariadne – afigura-se-nos como a exemplificação perfeita do conceito de educação, um fio dado com e por amor, que conduz, que guia, indica o caminho, num labirinto avassalador de informação dispersa, esgotando um manancial de possibilidades, o processo de procura, tendo em conta um vasto leque de caminhos e passagens dispostos confusamente no labirinto em que se encontra a informação. Lembremos a paideia grega e o conceito de ‘arete’, que visa uma educação holística, não valorizando apenas o ideal de força, destreza, e bravura, mas complementando estas características com valores como a astúcia e a nobreza de espírito que transparecem “na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior” (Jaeger, 1995, p. 24). Daí que, de acordo com este autor, a propósito do termo ‘paideia’,

não se possa evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém, com o que os gregos entendiam por paideia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. (Idem, p.1)

Esta é deveras uma visão ‘inovadora’ – apesar de tão antiga – já que não é, ou, pelo menos, não tem sido comum incorporar “civilização, tradição, literatura, ou educação” num só termo, num conceito único em toda a sua multiplicidade. Cremos que esta visão se encontra sistematizada no conceito de ‘tesouro a descobrir’ defendido por Delors (1998), em que o ‘aprender a ser’, já anteriormente assinalado no Relatório Faure, confere significado à vida. Claro está que os três outros pilares são igualmente fundamentais, uma vez que ‘aprender a conhecer’ implica, na pós-modernidade, disciplina e exercício mental no acesso, gestão e selecção da informação, que ‘aprender a fazer’ é indispensável para permitir a cada um enfrentar e solucionar os problemas que vão surgindo, nomeadamente associados às constantes mutações no mundo do trabalho; e, numa sociedade que se pretende evoluída, que tem de caminhar no sentido da sustentabilidade, ‘aprender a viver juntos’ é um pilar que deve ser inabalável. Subscrevemos o pensamento de Carneiro (2003) que associa estes quatro pilares a seis eixos transversais: i) aprendizagem da condição humana, ii) da cidadania, iii) da cultura matricial, e ainda a de iv) processar informação, a de v) gerir uma identidade vocacional e a de vi) construir uma sabedoria sustentada pela síntese entre conhecimento e experiência.

1.1 PERSPECTIVA EVOLUTIVA PERANTE AS MUTAÇÕES MUNDIAIS

Para quem nasceu no século XX, o novo milénio parece corresponder às prefigurações dos filmes de ficção científica: as mudanças são alucinantes, não apenas graças às novas tecnologias, que implicam novos saberes e novos modos de saber, mas a toda uma conjuntura de novas sociedades e novos paradigmas. As muralhas do mundo têm vindo a ruir, e não apenas as físicas, como o Muro de Berlim ou as fronteiras que separavam os países hoje membros da CEE; a noção de fronteira foi abolida não apenas a nível físico, de livre circulação de pessoas e bens, mas também, no sentido mais lato, na medida em que é natural assistirmos em directo a acontecimentos do outro lado do mundo, em que as guerras se jogam não apenas entre líderes e no terreno, mas por todo o lado, com o poder da imagem a desencadear movimentações.

Viver no século XXI implica adaptar-se a uma sociedade cada vez mais abrangente, mais europeia e mundial, é ser um cidadão do mundo. É estar num ponto do planeta e receber um órgão vital de alguém que se encontra nos antípodas, é denunciar e dar início a revoltas através das redes sociais. De acordo com a visão de Toffler, após a revolução agrícola e a revolução industrial, o mundo foi profundamente abalado pelo que denomina de ‘Terceira Onda’, ou seja, a ‘Era da Informação’, em que mente, informação, conhecimento e alta tecnologia são tipos de capital essenciais ao sucesso das corporações. Esta sua teoria data da década de oitenta e, na actualidade, o autor considera que vivemos já a Quarta Vaga, relacionada com biologia, biotecnologia, informação, sustentabilidade e meio ambiente. Para ele, o sucesso neste novo milénio só se compreende desde que sejam adoptadas práticas sustentáveis, quer com a sociedade quer com o meio ambiente. Cremos que este pensamento vem ao encontro do de Delors e do de Carneiro, e que em tudo orienta a formação do ‘eu’ para ser um cidadão em toda a plenitude do termo, exercendo consciente e activamente o seu papel em sociedade.

A crise económica que o mundo atravessa aponta para esse caminho: só com uma consciência de um todo universal atingiremos o equilíbrio. Quanto a nós, preferimos no entanto

o conceito de Quarta Vaga a que Gardner (1993) se refere, chamando-lhe de ‘Inteligência’. Na verdade, o conhecimento torna-se cada vez mais perecível, desactualizado. A dificuldade de se conciliar a teoria que as escolas ensinam com as exigências do mercado de trabalho é notória. Então, mais do que conhecimento, importa implementar a capacidade do indivíduo para se adaptar, para ir construindo novos conhecimentos, e para os integrar no seu *background*. Em síntese: a sua capacidade de aprender a aprender e de o fazer constante e continuamente.

- Como se processa o acesso à informação?

As grandes transformações no mundo do trabalho, assim como o avanço das tecnologias e *media*, vêm fomentar profundas alterações no acesso à informação, nas relações sociais e em todas as instituições. A função da escola implica acompanhar as novas realidades, num trabalho de constante reflexão, nomeadamente na tentativa de determinar, ou não, qual o conhecimento mais válido e, conseqüentemente, o ‘que’ e o ‘como’ ensinar. Dito de outro modo, é tarefa da escola definir, a partir das directrizes tutelares, o curriculum a seguir, e quais os processos didácticos mais adequados para fazer face aos novos desafios da sociedade do século XXI. Um desses desafios é a tão falada educação para a cidadania, que se afigura uma questão paradoxal, na medida em que "a cidadania implica a igualdade e a autonomia dos sujeitos, enquanto a educação repousa sobre a desigualdade fundamental dos mestres e dos alunos, dos adultos e das crianças" (Dubet, 2011, p. 289).

O autor defende ainda que a cidadania não é una, sofrendo mutações de acordo com as épocas, os países e as tradições, abrangendo várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si, e defende que é possível distinguir alguns elementos constantes da cidadania, a saber: i) o cidadão de uma nação, que é membro de uma comunidade, de um grupo e de uma nação aos quais se limitam as fronteiras da cidadania; ii) o sujeito autónomo, capaz de julgar por si os seus interesses e os da nação; iii) a competência cidadã para intervir e ser ouvido, defender os seus próprios interesses e os do seu grupo num espaço democrático. Tal pressupõe, então, que o aluno aprenda a exercer, na prática, seus direitos. Nesta mesma conferência, o autor anuncia o declínio do programa institucional

em todos os lugares, e não apenas na escola, o programa institucional declina. E essa mutação é muito mais ampla que a simples confrontação da escola com novos alunos e com os problemas engendrados por novas demandas. É também porque se trata de uma mutação radical que a identidade dos atores da escola fica fortemente perturbada, para além dos problemas específicos com os quais eles se deparam. A escola foi um programa institucional moderno, mas um programa institucional apesar de tudo. Hoje, somos “ainda mais modernos”, as contradições desse programa explodem, não apenas sob o efeito de uma ameaça externa, mas de causas endógenas, inscritas no germe da própria modernidade. (Dubet, 2011, p. 299)

Torna-se claro que estamos perante um declínio daquilo que se tinha como certo em termos de pedagogia(s), o que é natural, tendo em conta que, para diferentes gerações, serão desejáveis diferentes formas de educar.

1.1.1 O perfil das diferentes gerações

Uma geração vai, e outra geração vem; mas a terra para sempre permanece. Nasce o sol, e o sol se põe, e apressa-se e volta ao seu lugar de onde nasceu.

Eclesiastes 1: 4-5

Este sub-capítulo tem por base um conhecimento empírico, fruto do contacto com conceitos difundidos no mundo da publicidade e do marketing, nomeadamente online. Todavia, tendo em consideração que os perfis que iremos apresentar contribuem para caracterizar o pensamento dos professores que tivemos, dos alunos que fomos, daqueles que temos e dos que teremos, optamos por apresentar esta resenha. Apoiamo-nos em Neto (2010, p. 12) para legitimar esta incursão no universo da catalogação geracional:

muitos dos atuais professores nasceram num tempo em que a televisão era o principal meio de comunicação e que, como tal, provocou muitas mudanças em vários aspectos da vida em sociedade. Esses mesmos professores convivem hoje com crianças e jovens que estão, quase todo o tempo, numa realidade tecnológica e virtual muito mais avançada do que aquela que eles experimentaram em sua trajetória: internet, celulares, telecomputadores, iPods, videogames com gráficos magníficos, vídeos e televisores com alta definição e 3D, games jogados em rede na internet, redes sociais, etc. É natural que estas diferenças provoquem a emergência de problemas, desencontros e desafios que obrigam um permanente reinventar da formação e do trabalho docente. Neste processo de reinventar o trabalho docente, frente às novas realidades humanas e tecnológicas, torna-se interessante identificar algumas das características das diferentes gerações que se encontram nas salas de aulas, da educação básica e do ensino superior, e também nos espaços de educação não-formal. Está claro que a proposição das características das diferentes gerações, como será apresentada aqui, tem efeito aproximativo. Ela tem sido bastante utilizada pelos estudiosos das áreas de administração, negócios e lideranças, na perspectiva de compreender com quem trabalham e para quem vendem.

Naturalmente, a breve descrição que apresentamos em seguida revela apenas tendências gerais, não tem em consideração factores individuais. As mutações ininterruptas e profundas registadas nos últimos cem anos têm originado, por um lado, impasses e perplexidades, por outro, reacções inéditas que provocam movimentos prospectivos, mas também, por vezes, retrospectivos. De forma contraditória, assistimos à estagnação e à inovação. Tal como no mundo helénico, emergem visões antagónicas da mudança – a mudança, ora como ilusão dos sentidos, de acordo com o pensamento de Parmênides, ora como tensão geradora da evolução no entender de Heráclito. No percurso evolutivo dos últimos tempos, deparamo-nos com

diferentes gerações cujas atitudes e posicionamentos assumidos nos levam a reflectir sobre a oscilação que caracteriza o ser humano, movendo-se entre a estagnação e a inovação.

Iremos abordar, de forma global, as principais características das diferentes gerações que os sociólogos catalogam, do último século até aos nossos dias, salientando não as divergências entre os autores, mas antes os pontos comuns. Na verdade, as divergências não são significativas e têm sobretudo a ver com as datas em que se pode situar determinada geração. Em Ciências Humanas, nomeadamente no campo da Sociologia, as datas são um pouco vagas, uma vez que as mudanças não ocorrem com datas precisas, como acontece, por exemplo, com as descobertas científicas, guerras.

De acordo com Santos, Arinte, Diniz, & Dovigo (2011), cuja proposta seguimos, apesar de haver variações nas datas propostas por diferentes autores, pode-se considerar que os *Babyboomers* são as pessoas nascidas entre 1948 e 1963; a Geração X, pessoas nascidas entre 1964 e 1977; e a Geração Y aquelas que nasceram entre 1978 e 1994.

1.1.1.1 Os Babyboomers

Após o final da IIª Guerra Mundial, assiste-se na sociedade ocidental a uma explosão demográfica conhecida como o *Baby Boom*. As pessoas que integram esta geração, nascida entre meados da década de quarenta e meados dos anos sessenta do século XX, são conhecidas como sendo os *Babyboomers*. A grande inovação, nesta época, é a televisão, que permite uma visualização mais realística dos acontecimentos. Aliás, tal como acontece hoje, muitas crianças crescem tendo este objecto por companhia, e podem assistir a eventos culturais que fazem do planeta uma aldeia universal. Cabe aqui referir o conceito de *Glocalização* (Robertson, 1994), um termo resultante da fusão dos termos globalização e localização, usado para designar a presença da dimensão local na produção de uma cultura global. Deste modo, a homogeneização que decorre da globalização transforma-se em heterogeneidade ao ser incorporada na diversidade cultural e local.

Essas pessoas, na sua juventude, vivenciam de uma forma mais próxima, graças à televisão, os assassinatos de John F. Kennedy, de Robert Kennedy e de Martin Luther King; assistem em directo à primeira ida do homem à Lua, ao drama da Guerra do Vietname, aos movimentos pela libertação sexual e pelos direitos civis. Testemunham a Guerra Fria, o caso *Watergate* seguido da renúncia do presidente Nixon. A nível europeu, a coroação da rainha de Inglaterra, o casamento de Rainer no Mónaco, as guerras coloniais e a construção da CEE também são vistos ‘em directo’. Esta proximidade afecta a visão do mundo – o ‘lá longe’ torna-se ‘aqui perto’, na minha sala, na minha televisão. O mundo torna-se uma aldeia universal em tempo real, ao vivo. Nasce uma franca sensação de proximidade de factos e lugares até então tidos como distantes. De acordo com Neto (2010, p. 15)

a geração *baby boomers* sofreu a forte influência da Tv em seu processo educacional e de percepção do mundo. A imagem passou a ter uma importância ainda maior na construção das estruturas de pensamento; a linearidade começou a ser rompida com o surgimento do controle remoto, que permitia o zapping, algo realmente agradável para nossa mente que não é linear, mas pensa por saltos e conexões, vai e volta ao mesmo tema, divaga.

Esta geração é também a primeira a fazer um intervalo entre a infância e a idade adulta, valorizando o período da adolescência, casando e tendo filhos mais tarde do que o habitual. No segundo parágrafo da introdução da sua obra, Willetts (2011) afirma que esta é uma das gerações menos egoístas:

the boomers, roughly those born between 1945 and 1965, have done and continue to do some great things but now the bills are coming in; and it is the younger generation who will pay them. We have a good idea of what at least some of these future costs are the cost of climate change, the cost of investing in the infrastructure our economy will need if we are to prosper, the cost of paying pensions when the big boomer cohort retires, on top of the cost of servicing the debt the government has built up. The charge is that the boomers have been guilty of a monumental failure to protect the interests of future generations.

The baby boomers have concentrated wealth in the hands of their own generation.

Efectivamente, os *Baby boomers* envolvem-se arduamente em protestos pacifistas, numa luta contínua contra a injustiça, a favor dos direitos humanos, da emancipação feminina, dos direitos das crianças e dos animais. A reconstrução do mundo é para esta geração uma prioridade; o trabalho e sucesso profissionais são fulcrais, e é comum passarem 30 a 40 anos numa mesma empresa, o que se traduz numa certa segurança.

1.1.1.2 A Geração X e a Geração Y

A geração seguinte, denominada de *Geração X* por Strauss e Howe (2000), abrange os nascidos entre meados dos anos sessenta e finais de anos setenta; tendo imensos pontos comuns com a geração anterior e com a que se lhe segue: é uma geração que se situa no seio de uma transição social, o período que vai do declínio do imperialismo colonial à queda do Muro de Berlim, associado ao fim da Guerra Fria. É a geração do movimento *hippie* e da revolução sexual, que assiste ao surgimento do computador e que se sente à vontade com a tecnologia.

De facto, apesar de não haver consenso a respeito do período da *Geração Y*, é comumente aceite que se refere às pessoas nascidas nas duas últimas décadas do século XX. Para Engelmann (2009)

a Geração Y é representada por pessoas que nasceram a partir de 1977 e que estão chegando aos ambientes de trabalho. Esta geração, também conhecida com “Generation Why”, é aquela que, enquanto você lê este artigo, está se divertindo com jogos eletrônicos, onde os estímulos e a necessidade de ação são rápidos e onde não existe uma “resposta certa”. Cada nível do jogo apresenta novos desafios e situações nunca vivenciadas antes. Eles cresceram usando a Internet e surpreendem com informações inesperadas sobre os mais variados temas. Adoram celular, e-mail, MSN, blogs, torpedos que parecem escritos em código.

Pesquisas mostram que a nova geração adora atenção, tem foco no curto prazo e acredita na mudança constante. Não aceita bem regras pré-estabelecidas e considera natural trocar muitas vezes de trabalho. (§ 3 e 4)

De acordo com Boschi (2013):

Nascidos entre 1977 e 1997, a Geração Y é a primeira leva de jovens totalmente imersa na interatividade, hiperestimulação e ambiente digital. Dinâmicos, ‘antenados’ e familiarizados com diversas tecnologias, podem se envolver em vários projetos ao mesmo tempo, denotando gosto por novidades e pouca paciência para atividades de longo alcance." (§ 1)

Muitos destes jovens são filhos da *Geração X* e netos dos *Babyboomers*. Esta é considerada a geração do computador, das facilidades, da globalização. É, aliás, denominada por alguns *Babyboomers* e elementos da *Geração X* como *Geração Rasca*.

Trata-se de uma geração que acredita piamente em construir carreira e na educação formal; muitos dos seus elementos dedicam-se fortemente a isso considerando que o prosseguimento de estudos é garantia de estabilidade e desafogo financeiro. Tal contribui para que se tornarem ousados, almejando qualidade de vida, investindo num mercado de trabalho competitivo, diremos quase que agressivo. São ainda adeptos fervorosos dos videojogos e dos editores de textos, onde o erro é facilmente corrigível, ‘apagável’. Ao referir-se a esta geração, Rollet (2012, p. 2) afirma

passionnée para la web et les technologies, réticente à s’investir dans l’entreprise mais prête à travailler sans fin si le projet la motive, ouverte sur le monde, la génération Y est une énigme pour les 40-60 ans qui exercent aujourd’hui le pouvoir. Là où ils ont fini par accepter les frustrations nées d’un chômage endémique, leurs enfants et petits-enfants revendiquent le droit à la mobilité.(...) ils sont confrontés aux questions d’une génération qui veut comprendre *tout* ce qu’on lui demande. La génération Y est celle du questionnement (en anglais, Y se prononce comme *Why*, pourquoi) et de la remise en question d’une société incapable de maîtriser ses mutations.

En cela, le Y est bien sûr un jeune, mais un jeune bien différent des générations conquérantes de l’après-guerre ou résignées des années 80. Oubliant les critiques dont eux-mêmes étaient l’objet, ces générations reprochent pêle-mêle aux Y leur nonchalance ou leur désengagement politique.

É de destacar, segundo o autor, não apenas a paixão pelas novas tecnologias da informação, mas também o peso da motivação que permite trabalhar intensamente, revelar grande empenho nas tarefas.

Desde os primórdios dos anos oitenta, autores como Toffler (1995) e Castells (2002) apregoam que as mutações sociais nos conduzem ao que denominam de sociedade da comunicação, que é mediada pelos novos dispositivos electrónicos, proporcionando modificação, nomeadamente, na forma como lemos: ler num suporte digital permite, por exemplo, estabelecer hiperligações que o livro dificulta. Tal proporciona imensas possibilidades: às relações de contiguidade, opõe-se a livre organização de fragmentos indefinidamente manipuláveis, uma vez que é possível o leitor anotar, copiar e até mesmo enriquecer um texto – como acontece, por exemplo, com a *Wikipedia*, que pode ser visitada e editada por qualquer pessoa, num processo simples que permite a qualquer pessoa contribuir

para os conteúdos de uma página Web, num processo de trabalho colaborativo em constante expansão e aprimoramento.

Ferreira (2003, p. 6) afirma que

a Internet é mais do que uma rede mundial de computadores que se comunicam, permitindo uma maior interatividade do que, por exemplo, a televisão. A Internet permite uma relação local - global muito mais próxima e mais constante, mas condicionada pelos aspectos socioculturais dos contextos em que se insere e dos sujeitos que a utilizam. A Internet vai além de uma tecnologia que permite o acesso à informação e onde os sujeitos são meros usuários.

Contudo, também sublinha que "a informação não é automaticamente sinónimo de conhecimento, mas resultado de um processo de aprendizagem dinâmico, e experiência de uma construção individual" acrescentando que a internet traz em si "o potencial de tornar-se (*kommenwerden*), de vir a ser, enquanto algo a se realizar no futuro, nossa primeira esfera pública global, um meio pelo qual a política pode tornar-se participativa" (p.7). Este recurso poderosíssimo deverá, então, ser largamente tido em conta nos projectos educativos daqueles que nasceram num período em que a sua presença quotidiana é incontornável. Reproduzimos, por nos parecer bastante claro, o quadro-síntese apresentado por Neto (2010, p. 13):

GERAÇÃO	BABY BOOMERS	X	Y
Ano de nascimento	1946-1964	1965-1978	1979-1992
Acontecimentos que marcaram a geração	Final da Segunda Guerra Mundial	Movimento hippie e a revolução sexual	Revolução tecnológica
Principais ideais	Reconstruir o mundo	Lutar pela paz, liberdade, anarquismo	Globalização, multicultural e diversidade
O trabalho é...	A principal razão da vida	O que paga as contas	Satisfação do desejo de consumismo
Média de tempo nas empresas	30 a 40 anos	10 a 15 anos	8 anos

Figura 2- Quadro comparativo entre as gerações Baby Boomers, X e Y

1.1.1.3 A Geração Z

Geração Z é a terminologia que os sociólogos atribuem à geração seguinte, aos que nasceram entre meados dos anos 90 do século passado e a primeira década do século XXI. De acordo com Neto (2010, p. 14)

Esta geração Z é composta por indivíduos que nasceram a partir de 1993 (...) e os indivíduos a ela pertencentes (...) são aqueles do mundo virtual: internet, videogames, baixar filmes e músicas da internet, redes sociais, etc. A tendência é que estejam com o fone nos ouvidos a todo instante, ao mesmo tempo em que estão realizando outras atividades e assistindo Tv. Por isso, alguns chamam esta geração de "geração silenciosa". Rápidos e ágeis com os computadores, têm dificuldades com as estruturas escolares tradicionais e, muitas vezes, com os relacionamentos

interpessoais, uma vez que a comunicação verbal é dificultada pelas tecnologias presentes a todo o momento. Ainda não é muito claro como vão lidar com o emprego e com as especializações que até agora vêm se mantendo na sociedade. Embora a caracterização acima não seja perfeita, pelos motivos anteriormente apontados, ela ajuda a pensar os problemas que enfrentamos em sala de aula no encontro de gerações.

(...)

É muito comum receber alunos egressos do ensino médio que afirmam, sem nenhum pudor, nunca terem lido um livro. Isso não significa que eles são “burros”, preguiçosos ou menos inteligentes que indivíduos das gerações anteriores, nas quais a cultura era baseada na leitura e na escrita tradicionais. Alguns desses alunos são incrivelmente inteligentes e, apesar de uma grande dificuldade, quase incapacidade, para se expressarem em linguagem escrita, podem criar coisas fabulosas usando música, imagem, desenho; enfim, linguagem multimídia.

Ou seja, é a geração que corresponde à idealização e nascimento da World Wide Web, criada em 1990, portanto, reporta-se a quem nasce a partir de 1991, um período em que também se assiste à eclosão de aparelhos tecnológicos (de 1993 a 2010). Estes jovens nunca consultam uma enciclopédia, pelo menos tal como a conhecemos, para fazer uma pesquisa para a escola, excepto, talvez, a Wikipédia. ‘Googlar’, isto é, procurar no motor de pesquisa mais usado – o Google – é a forma mais utilizada por eles para procurar informação. Nasceram em plena eclosão das tecnologias, usam todo o tipo de software com destreza como se tivessem um chip inserido no cérebro. Desconhecem a vida antes da internet, das redes sociais, dos *smartphones*, *notebooks*, *iPhones*, *iPads* e *e-books*. E já são um grupo suficientemente expressivo para despertar o interesse dos departamentos de marketing e agências publicitárias, que percebem que este público não se impressiona facilmente com as tradicionais táticas de publicidade, pois lidam com uma nova forma de marketing, mais eficiente: o *self-defining endorsement*, ou seja, o mágico botãozinho do *like* presente em boa parte das redes sociais. É a geração a que chamaremos *touchscreen*. A grande nuance dessa geração é fazer *zapping* (mudar constantemente de canal), não apenas entre canais de televisão, mas também na internet, nos videogames, no telefone e MP4. Uma expressão utilizada para designar essas pessoas é a de ‘nativos digitais’ (Palfrey & Gasser, 2008) sempre preocupados com a conectividade permanente. A sua forma de pensar foi influenciada, desde o berço, pelo mundo complexo e veloz que a tecnologia engendrou. Um mundo que se visualiza como desprovido de fronteiras geográficas. Muito mais de que seus pais, sentem-se à vontade ao ligar simultaneamente a televisão, o rádio, o telefone, a música e a internet.



Figura 3- Redes sociais e TIC invadem cérebro¹

Como a figura ilustra, o cérebro dos elementos desta geração funciona em rede, ou, melhor dizendo, apoiado em redes sociais, em contacto com dispositivos digitais. Para eles, a díade globalização/glocalização não é um valor adquirido a meio da vida a um custo elevado; já nasceram neste meio, faz parte da sua forma de ser e estar no mundo. Aprenderam a conviver com ela já na infância. A informação está à distância de um clique, acedem-lhe muito mais facilmente do que os mais velhos.

O mundo desta geração é tecnológico e virtual e nele vivem o seu quotidiano. Para eles, é inimaginável um mundo sem internet, telemóveis, computadores, *iPods*, videojogos com gráficos exuberantes, televisores e vídeos em alta definição e as constantes novidades neste ramo. O seu dia-a-dia é bombardeado de múltipla informação, e têm acesso a tudo o que acontece em tempo real.

Além das questões afectivas e sociais, surge outra grande diferença: enquanto as gerações anteriores tinham de sair em busca de informação, o desafio que se apresenta à *Geração Z* é de outra natureza, uma vez que estes jovens precisam de aprender a seleccionar, a hierarquizar, a distinguir facto de opinião, separar o essencial do acessório, desenvolver uma perspectiva crítica da informação encontrada à distância de um clique, onde qualquer um pode escrever o que muito bem entender. É interessante mostrar a uma turma como a Wikipedia, onde, de acordo com a nossa experiência, os alunos pesquisam praticamente tudo, confiando ingenuamente na sua credibilidade, é um software colaborativo fortemente relacionado com o conceito de *crowdsourcing*, ou seja, com o processo de obtenção de conteúdo necessários a partir da colaboração e contribuição de um grupo variado de pessoas, cujo princípio é permitir que qualquer entrada possa ser editada pelos utilizadores que por ele navegam, o que permite corrigir erros, complementar ideias e inserir novas informações ao longo do tempo, mas também vandalizar, inserindo informações falsas. Sendo embora o espírito desta ferramenta muito nobre, por permitir que cada página possa ser editada por alguém com conhecimentos mais profundos, o certo é que qualquer pessoa pode manipular a informação a seu belo grado. Abrir uma página da Wikipédia com os alunos e mostrar-lhes como é fácil modificar e adulterar

¹ Créditos: Mariana Patela

informação pode ser o primeiro passo para os levar a compreender o quanto é importante desenvolver competências ao nível da seriação e interpretação crítica das fontes electrónicas.

Mas se a vida no mundo virtual é fácil e bem-sucedida, muitas vezes a vida real é prejudicada pelo pouco desenvolvimento de competências nas relações interpessoais. Talvez daí venha o fascínio dos jovens por jogos fantasiosos como *Second Life*, onde podem ser o que quiserem, sem censura ou reprimenda: podem viver virtualmente aquilo que a realidade não permite. Talvez precisamente por isso muitos deles revelem falta de expressividade na comunicação verbal, associada por outro lado a uma quase incapacidade, indisponibilidade para ser ouvinte, o que acaba por causar diversos problemas, principalmente com a *Geração Y*, anterior à sua. É também por essa razão que há quem chame ‘Geração Silenciosa’ à *Geração Z* – a não confundir com a Geração Silenciosa que se refere ao grupo de pessoas nascidas entre as duas Guerras Mundiais do século passado, talvez pelo facto de estarem sempre de *headphones* no ouvido, escutarem pouco e falarem menos ainda, aparentando uma espécie de autismo, revelando tendência para o egocentrismo.

E a esta aparência contrapõe-se, com frequência, rapidez de pensamento, se bem que com alguma dificuldade na linearidade, o que, se por um lado pode ser vantajoso em determinadas áreas, noutras, que exigem mais concentração, pode trazer algumas dificuldades. Uma outra característica é a de noção de efemeridade: a rapidez com que os avanços tecnológicos se apresentam actualmente acabaram por condicionar os jovens a deixar, de acordo com o que constatamos à nossa volta, de dar valor às coisas rapidamente. Ou melhor, rapidamente um objecto electrónico, como um videojogo, um computador ou um telemóvel se torna, numa perspectiva consumista, obsoleto. Além disso, em termos de intervenção social e política, a actuação destes jovens pode tornar-se preocupante, na medida em que a infindável quantidade de itens tecnológicos e de informações supérfluas e desnecessárias acabam por distrair a sua mente, contribuindo em larga escala para formar cidadãos alheios à vida política, eventualmente à vida familiar e social – já que é comum vermos imagens de almoços de família ou de amigos em que cada um se dedica apenas ao seu *smartphon* – e religiosa. Mas felizmente o oposto é também possível: tal panóplia de informação pode levar muitos jovens a interessar-se pelo mundo que os rodeia, pelo seu próximo, e a intervir, agir, tornando-se adultos responsáveis e com elevados valores sociais.

Lembremos a quantidade de petições *online*, de denúncias de violação de direitos humanos que circulam nas redes sociais e que são rapidamente partilhadas, tornando a pena de morte de determinada pessoa do outro lado do planeta, outrora um facto distante, numa realidade mais próxima, redundantemente mais ‘real’, que apela à intervenção efectiva, nem que seja através da simples denúncia. Pensemos no impacto que teve o vídeo do jovem vendedor ambulante tunisiano Mohamed Buazizi que se imolou incendiando o próprio corpo, em Dezembro de 2010, quando foi proibido de trabalhar, e que desencadeou logo depois a chamada ‘Primavera Árabe’.

No fundo, trata-se de uma geração constituída por indivíduos constantemente conectados através de dispositivos portáteis, com uma nova noção de partilha e de propriedade artística e intelectual. É, juntamente com a *Geração Y*, a geração com a qual o professor do século XXI

se confronta. Aquela em que, com o advento da rede internet, se assiste a uma ruptura, iniciada com a TV e agora consolidada, em que

a linearidade textual pode vir a tornar-se um mito. As crianças e jovens (Y e Z) navegam na rede livremente, seduzidas por sua estrutura, que é uma metáfora de nosso pensamento fluido e não-linear. Por isso é tão doloroso para muitos jovens, hoje, a leitura de um livro. Ela é limitada, engessada, não faz hiperlinks diretos. Por exemplo, imaginemos um jovem que está lendo o capítulo de um livro no qual em um parágrafo lê sobre o suicídio de baleias. O jovem quer saber mais sobre o tema, mas o livro não lhe dá a possibilidade do link direto. A internet, sim. Em menos de um minuto, ele não só saberá muito sobre o tema, como poderá ver as imagens e ouvir os sons de muitos casos desses suicídios em um site como o Youtube, e daí poderá dar novos saltos. E, note-se, muitas vezes não retornando ao assunto/ tema inicial de sua pesquisa/navegação. Além dessa questão central dos processos de percepção mais sinestésicos (hipermidiáticos), que rompem com a tradição do educar baseado no texto e na oralidade – grande choque de gerações –, os jovens, e também as crianças, sofrem ainda com outros problemas. O mais gritante é o da aceleração dos processos tecnológicos em todos os campos e a dificuldade para selecionar informação útil, adequada e significativa, num oceano ilimitado de fluxos informacionais diários. (Neto, 2010, p. 14-15)

Questionamo-nos, então, constantemente, sob a forma de motivar os alunos que recebemos para a leituras das obras literárias que constam dos programas curriculares. Entendemos o quanto o processo lhes parece arcaico e pouco interactivo, o que nos faz procurar formas de envolvimento.

1.1.1.4 A Geração Alpha

A geração seguinte, a de pessoas nascidas a partir de 2010, cujas características precisas ainda não estão claramente definidas, tem já um nome proposto nos fóruns e blogues de sociologia e marketing²: *Geração Alpha*. Esta próxima geração tanto pode ser constituída por filhos da *Geração Y* como pelos da *Geração Z*. A única certeza é que viverão num mundo conectado em rede.

1.1.2 Tendências actuais

A evolução para a sociedade do conhecimento, realçando-se na inovação científica e tecnológica, nas novas relações entre a informação, o conhecimento e o saber, desencadeou novos contextos e novos desafios que a

2 Exemplo(s) de blogues que propõem o termo 'Geração Alpha':

<http://www.news.com.au/babies-born-from-2010-to-form-generation-alpha/story-e6frfl49-1225797766713>; (acedido em 06/06/2015)

<http://www.ifd.com.br/marketing/geracao-x-geracao-y-geracao-z/>; (acedido em 06/06/2015)

<http://www.negociosecarreiras.com.br/2013/07/baby-boomers-x-y-z-alpha-os-conflitos-de-geracoes/> (acedido em 06/06/2015)

convergência dos desenvolvimentos nas novas tecnologias da informação e comunicação, conjuntamente com a emergência de novas conceptualizações a nível educativo e organizacional, conduziram à criação de novas oportunidades e paradigmas de ensino e de aprendizagem.

(Miranda, 2007, p. 162)

Se as tecnologias da informação e da comunicação facilitam a partilha de conhecimento, recorrer a elas de forma inocente pode tornar quem o faz uma presa fácil em termos de manipulação, podendo gerar alienação, opressão e injustiça. O à-vontade dos jovens, a sua adesão, neste campo, é tanta que, sem uma supervisão consciente, são facilmente influenciados, para o bem ou para o mal, tornando-se indefesos, alvos fáceis para ‘vender’ ideias ou produtos.

É então incontornável incutir nos jovens (e não só, mas é sobre estes que se centra a nossa investigação) o costume de questionar o que lhe é oferecido, a vontade de aprender a gerir e a relacionar informações, transformando-as em conhecimento e a de saber fazê-lo de forma consciente. Subscrevemos o ponto de vista de Edgar Morin (2002), que defende que só o pensamento é capaz de organizar o conhecimento, pelo que é pensando, e não memorizando, que o individuo se torna capaz de transformar informação em conhecimento pertinente, isto é, situar uma informação no seu contexto. Daí a questão deixada por Morin (2003, p. 116): "Afiml, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas?"

De novo, questionamos qual deve ser o papel dos professores no mundo das novas tecnologias que, como anteriormente expomos, perpetua as assimetrias, quando se pretende, na verdade, o oposto, mormente através da fácil acessibilidade da informação, agora facilmente acessível para quem dispuser de meios informáticos, mas cuja descodificação depende da destreza em seleccionar e estabelecer associações entre os saberes parciais, com vista a formar a tal “configuração que responda às nossas expectativas” que refere Morin no excerto acima transcrito.

Por seu turno, e a contribuir para o perfil de professor que defendemos, Castells (2003) constata que, na sociedade do século XXI, as organizações e os mercados profissionais exigem, cada vez mais, profissionais com aptidões e competências flexíveis, capacidade permanente de ajuste e adaptabilidade à mudança, que ocorre a um ritmo cada vez mais acelerado, e que revelem uma postura de reflexão contínua na definição e condução de objectivos, a nível pessoal, profissional e de cidadania, isto é, que sejam capazes de enfrentar as mutabilidades e as imprevisibilidades de uma sociedade economicamente instável, onde predomina a turbulência e a imponderabilidade, e, por outro lado, se caracteriza por ser uma economia informacional, global e em rede, como o autor afirmara anteriormente (Castells, 2002).

Ora, se há uma procura galopante de um conhecimento cada vez mais diversificado e em construção contínua, a escola, no geral, e o professor, no particular, devem repensar o seu papel, e promover cada vez mais tarefas indutoras de construção e disseminação do conhecimento, de inovação, de progressão.

Acreditamos que tal se concretiza tendo em vista o desenvolvimento de uma atitude inquiridora, sendo preferível o professor questionar – em vez de apresentar factos –, abrindo

caminho(s) para a reflexão, dando espaço ao aluno para que este descubra, reflita. Desta forma, estará a preparar os alunos para que possam, ao longo da sua vida, procurar, encontrar, interpretar e sintetizar as informações, transformando-as em conhecimento.

Estará a formar, então, cidadãos com espírito crítico, e dotados de competências que lhes permitam uma constante actualização. É a proposta de Castells (2003): a preparação de cidadãos com competências para “uma redefinição constante das especialidades necessárias a determinada tarefa e para o acesso a fontes de aprendizagem dessas qualificações especializadas” (pp. 464-465). Está, então, expressa, a mudança de paradigma: a passagem de uma sociedade de (reprodução de) conhecimento para uma sociedade de aprendizagem.

Por conseguinte, se o perfil esperado pelo mercado de trabalho mudou, cumpre à escola a função de mudar o seu *modus operandi*, função essa que passa, em primeiro lugar, pelo afastamento do paradigma que tem prevalecido, em que se pretende atingir um perfil comum, formatado, classificado, no final de cada ciclo, quantitativamente. Também a massificação do ensino e o alargamento do ensino obrigatório alteraram o ‘público-alvo’ e, consequentemente, a sua motivação. Perante as necessidades da sociedade, que exige um novo perfil de aluno – futuro cidadão com um papel activo na sociedade –, urge dar uma resposta em que a flexibilidade se torne palavra de ordem, induzindo a uma maior interacção entre educação formal, não formal e informal, em diversos contextos ‘virtuais’ e do ‘mundo real’. Aqui cabe, também, a proposta de Ausubel (1962) de que compete ao professor averiguar o que cada aluno conhece para agir em conformidade com o perfil diagnosticado.

Em relação à emergência de novas formas de ensino baseadas nas NTIC, e a utilização de redes e serviços com ela relacionadas, Miranda (2007, pp. 168-169) sublinha que “num mundo interligado e intraligado por satélites e por redes, caracterizado pela globalização (...) e pelo crescimento exponencial e natureza distribuída do novo conhecimento, a necessidade de uma aprendizagem aberta e flexível explodiu”, dando origem a novos conceitos, terminologias e designações, entre as quais destaca *educação virtual*, *ensino a distância*, *ensino distribuído*, *e-educação*, *aprendizagem electrónica*, *e-learning* ou *aprendizagem em rede*, tendo em comum a utilização de redes digitais, síncronas ou assíncronas. Surge, assim o *b-learning* que concilia o ensino presencial e a distância, que recorre a ferramentas tecnológicas diversificadas, como é o caso da plataforma *Moodle*. Urge, então, que a escola identifique metodologias e estratégias mais adequadas ao perfil do aluno que vive rodeado das NTIC e que trabalhará na sociedade do conhecimento, que defende preferencialmente a promoção da aprendizagem.

1.2 A LITERACIA EM DOCUMENTOS ESTRUTURANTES INTERNACIONAIS

Num mundo cada vez mais global e universal, não podemos deixar de fazer uma leitura atenta de alguns documentos emanados, quer a nível europeu, quer ainda a nível internacional, pois são estruturantes na definição quotidiana da nossa prática, e também porque o ministério da educação do nosso país para eles remete. Por este motivo, pretendemos rever as linhas fundamentais dos relatórios emanados pela OCDE, pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos [PISA] e pela UNESCO; iremos ainda atentar nas indicações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [QEQR], apresentando oportunamente as razões que presidiram a esta opção. O Gabinete de Avaliação Educacional, por exemplo, publicou alguns

trabalhos (GAVE, 2010) que resultaram de uma formação intitulada ‘Literacia em Leitura’ (2009), destinada a docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Na ‘Apresentação’, a coordenadora explicita que esta publicação visa “proporcionar aos professores de Língua Portuguesa (...) instrumentos de avaliação da leitura que poderão utilizar nas suas aulas; [e] (...) apresentar um conjunto vasto de unidades de leitura construídas tendo por base o quadro de referência do PISA”; na ‘Introdução’, explica que “[e]sta publicação tem como objectivo aperfeiçoar o conhecimento de professores e alunos sobre as competências de literacia de leitura avaliadas no Programme for International Student Assessment (PISA)”, e que o seu objectivo não é propriamente obter melhores resultados noutros testes PISA, mas antes ‘entender o que implica e envolve o conceito de literacia de leitura’, o que poderá encaminhar esforços para o tipo de conhecimento exigido pela organização. Estas referências sustentam a ideia da importância dada pela tutela a esta entidade.

Em relação aos relatórios do PISA, interessa-nos especificamente o de 2009 – que identificamos como OCDE (2010) – uma vez que o de 2000, sendo o primeiro, pode ser encarado como um ponto de partida, um diagnóstico; e que os de 2003 e de 2006 não apresentam alterações significativas em relação ao primeiro. No de 2009, encontramos o conceito de literacia pelo qual pretendemos guiar-nos; este continua actual no de 2012, que não volta a defini-lo. Dada a importância da UNESCO na área da educação, sendo referida em relatórios PISA e nos documentos ministeriais, também iremos apresentar as ideias veiculadas nos seus relatórios, com especial destaque para os de 2005, 2006 e 2013, por serem aqueles que abordam a temática que nos interessa: literacia em geral, literacia de leitura em particular.

Sendo o termo ‘literacia funcional’ recorrente em educação, mormente quando se trata de responsabilizar o (não) domínio da língua materna pelo (in)sucesso na generalidade das disciplinas, procurámos compreendê-lo melhor. Assim, de acordo com Silva (2011), a literacia funcional foi definida pela primeira vez no Congresso Mundial de Ministros da Educação, que teve lugar em Teerão, em 1965. Silva (2011) apoia-se em Martínez & Fernández (2010) para comentar a perspectiva evolutiva do conceito, partindo do termo ‘iliterado’, que remetia no século passado para uma pessoa incapaz de ler / escrever uma simples afirmação sobre o seu quotidiano. Este prendia-se, então, com a capacidade de descodificar e usar a informação escrita no dia-a-dia, pelo que eram consideradas iletradas as pessoas que não dominassem suficientemente a escrita para fazer frente às exigências mínimas da vida pessoal e profissional.

Mais de meio século passado, esta visão está ultrapassada devido às enormes alterações originadas pelo impacto das novas tecnologias de informação e comunicação, daí o PISA propor, em 2009, uma outra definição de literacia: “a capacidade do indivíduo de: compreender, usar, reflectir sobre e se envolver com textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade” (OCDE, 2010, p.14). A terminologia evoluiu, deixando a ‘literacia’ de ser apenas uma mera habilidade técnica – decodificação de signos linguísticos –, para englobar um conjunto de práticas e processos culturais mais amplos, que ocorrem no seio das relações sociais (Martínez & Andrés, 2010). De acordo com esta perspectiva, a ‘literacia’ abarca diversas situações do quotidiano, tais como o conhecimento e exercício de direitos cívicos e políticos, de e no trabalho, comércio, meta-aprendizagem, desenvolvimento espiritual, e recreação, tal como o podemos confirmar num

relatório da UNESCO (2006). Podemos então definir a literacia funcional como um conjunto amplo e diversificado de actividades para as quais a literacia – entenda-se, literacia de leitura – é necessária, de modo a garantir que um grupo ou uma comunidade possa funcionar de forma eficaz. Naturalmente, a leitura, a escrita e cálculo constituem-se uma via para o desenvolvimento individual e colectivo.

Por seu turno, a UNESCO (2005) define literacia de leitura como capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular e utilizar materiais impressos e escritos, em diversos contextos, envolvendo um processo de aprendizagem contínua com vista a dotar os indivíduos de competências que lhes permitam atingir os seus objectivos, desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial, participando plenamente na sociedade.

Recentemente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2013) defendeu a imprescindibilidade de preparar os aprendentes para um mundo em mutação – as mudanças que ocorrem a um ritmo alucinante. Sublinhamos o maior desafio que se coloca ao professor na actualidade – ser flexível e saber adaptar-se às novas necessidades, desenvolvendo competências em conformidade. A perspectiva apresentada pela OCDE remete para a aprendizagem ao longo da vida, a que nos referimos no primeiro capítulo. Por outro lado, a qualidade, as competências (um conceito recentemente ‘banido’ dos programas nosso sistema educativo, dando lugar a ‘metas educativas’), a equidade e a inovação configuram-se como o centro das atenções da OCDE.

O QECR apresenta-se, no nosso entender, como (mais) um documento estruturante e uniformizador.

Sendo publicado em 2001 pelo Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projecto ‘Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural’, constitui-se como a base que visa a uniformização do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação das línguas vivas na União Europeia [UE]. Este documento é uma reformulação – ou actualização – do ‘Projecto de Línguas Modernas’ iniciado em 1971 pela Comissão de Cooperação Cultural do Conselho de Europa, visando abranger as línguas modernas, isto é, as línguas em uso na UE, a fim de construir um referencial comum, centrado mais no uso da língua do que na gramática. Por tratar-se de um documento que se destina às línguas modernas, é portanto estruturante para a nossa área de estudo – a Língua Materna [LM].

- Por que razão é este documento estruturante para a LM ?

Porque a sua perspectiva funcional, assim como as metodologias que conduzem ao investimento na competência comunicativa, bem como da compreensão e expressão, quer orais, quer escritas, nos parecem uma grande evolução relativamente ao que denominamos de ‘ensino tradicional’, muito canalizado para as estruturas formais rígidas, com grande relevo para a gramática. Uma inovação é, por exemplo, a promoção de exercícios e testes de compreensão do oral, uma competência até então inexplorada. Para além de apresentar o contexto político e educativo, que subjaz à concepção do documento, de definir linhas de orientação e de fazer a abordagem metodológica adoptada, este quadro define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador

proficiente, nomeadamente através das classificações básicas A1, A2, B1³, B2, C1 e C2. Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias sub-competências em que se desdobra a competência comunicativa:

- i. Compreender: Compreensão do oral e Leitura;
- ii. Falar: Interação oral e Produção oral e Escrever.

O estabelecimento de níveis comuns de referência possibilita, assim, a transparência e comparabilidade dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o correspondente reconhecimento dos níveis de competência alcançados. Cremos que a livre circulação de pessoas e a busca de emprego além-fronteiras terá naturalmente contribuído para tal. Cremos ser importante perspectivar este enfoque no que ao ensino da LM diz respeito, já que compreensão, interação e progressão são três etapas interligadas mas que devem ser pedagogicamente problematizadas, independentemente, com vista à potencialização da oralidade (falar e ouvir) da leitura e da escrita.

Deste documento orientador, importa-nos reter a visão funcional da língua em que, tal como proposto pelos seus redactores, se pretende que leve à criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação. Efectivamente, filiamos a necessidade de motivação e, sobretudo, promoção de contextos reais de aprendizagem, mormente na visão prática da produção escrita de textos recorrendo ao contexto dos alunos e, desse modo, implicando-os em algo que lhes é próximo e que lhes possa interessar.

O QECR (C.E., 2001) privilegia as situações de comunicação autêntica entre jovens de vários países, proporcionadas pelos projectos de intercâmbio escolar e pelas parcerias de Escolas, quer no âmbito da ‘Acção Comenius 1’ (Programa Sócrates) quer no âmbito do ‘Projecto e-Twinning’. A nossa sugestão, em relação à LM, vai em dois sentidos: por um lado, a promoção de intercâmbio / troca de cartas entre alunos de escolas de países diferentes e, por outro lado, o incentivo ao estabelecimento de interação entre pares, pelo recurso às redes sociais, com o intuito de levar os aprendentes a usarem a língua em situação real, promovendo uma utilidade prática, real, relacionada com o quotidiano dos alunos e reforçando as aprendizagens ao nível da LM.

Em síntese, diríamos que os documentos internacionais apresentados remetem para um conceito alargado, diríamos que mais evoluído, mais aprofundado, de literacia, nomeadamente da literacia de leitura, quer em suporte de papel, quer em ambiente digital. Os documentos referidos apontam todos na mesma direcção: a necessidade de munir os alunos de ferramentas que lhes permitam sobreviver activamente numa sociedade em constante mutação; esta exige uma renovação cíclica dos conhecimentos e disponibilidade para uma aprendizagem sólida e eficaz, promotora do desenvolvimento de competências. Ora, sendo a língua o veículo que permite alcançar o conhecimento, há que repensar estratégias promotoras de uma aprendizagem eficaz, promotora de outras aprendizagens.

³ Este corresponde ao ‘nível ombreiro’ referido no documento anterior.

1.2.1 A literacia em Portugal

Carneiro (2008) analisa o contexto axiológico da ‘Educação Intercultural’ à luz dos conceitos de Ética, Valores, Sociedade e Cultura de convivialidade. O autor desenvolve o tema ‘Aprender a Viver Juntos’, um dos quatro pilares das novas aprendizagens para o século XXI, propostas em 1996 pela Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, no relatório que, sob a presidência de J. Delors, foi apresentado pelo UNESCO – *Educação: um Tesouro a descobrir*. Do estudo de Carneiro, importa-nos destacar as implicações pedagógicas de uma didáctica da interculturalidade:

A realidade pós-moderna elegeu como seu símbolo maior a afirmação do diverso (humano, cultural, religioso, ecológico, linguístico, antropológico). Essa saudável libertação de um ordenamento social, cultural e económico, assente no paradigma de uma máquina industrial, em que todo o futuro se explica por subordinação a condições iniciais pré-estabelecidas, conhece hoje uma deriva resultante da afirmação de um individualismo infrene. O fenótipo acabou por prevalecer sobre o genótipo. (Idem, Ibidem, p. 51)

Em termos de aprendizagem, já anteriormente (2001), o autor defende que se assiste, na sociedade ocidental, a uma alteração profunda do quadro de valores; a sociedade, estável, simples e repetitiva, em que se privilegia a memória, os arquétipos, vai cedendo o lugar, na nova sociedade instável, inventiva e inovadora, ao projecto, que se sobrepõe à memória, uma vez que os modelos são constantemente questionados.

Mais do que um país inserido na Europa, Carneiro destaca que fazemos parte do mundo. A este propósito, invoca o *International Futures Forum* que teve lugar na Escócia, no final de 2001, onde foi conduzida uma reflexão colectiva, pondo em confronto dois ‘ciclos’ alternativos, relativos ao modo como a humanidade percebe a sua inserção no mundo, cujo esquema aqui reproduzimos

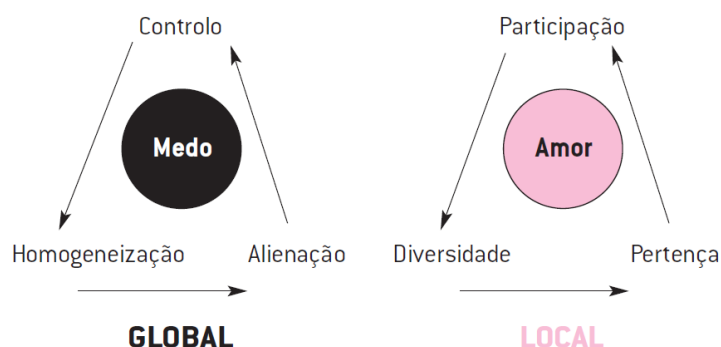


Figura 4- Os dois ‘ciclos’ alternativos, relativos ao modo como a humanidade percebe a sua inserção no mundo – Esquema proposto por Carneiro (2008, p. 57)

Este esquema chamou a nossa atenção pela (re)valorização humanista do ‘local’, isto é, do espírito de vizinhança, de proximidade, de afectividade humana, de proximidade. Numa época em que estes valores pareciam definhar, o conceito de amizade, de fraternidade, assume uma nova importância. O sujeito tende agora a afastar-se do ‘global’, da sensação de alienação, de controlo por forças homogeneizadoras a nível mundial.

A visão humanista, em que o amor ao próximo se sobrepõe ao terror, é aqui abraçada como meio para alcançar a paz global ou, pelo menos, uma convivência tendencialmente pacífica. Do texto de Carneiro, importa, então, reter a importância dada aos valores que promovam um novo capital social. Para tal, a família e escola são as duas instâncias sociais primordiais. Enquanto na primeira são promovidas as aprendizagens baseadas na afectividade, na segunda, ocorrem as aprendizagens que permitem aliar a cognição à estabilidade emocional, postura esta por nós adoptada na *praxis*.

A família e a escola são ambas pilares no desenvolvimento da personalidade humana, contribuindo para uma educação integral. Contudo, o autor alerta, ainda, para o facto de, cada vez mais, a televisão e a internet substituírem, de certo modo, a família, na transmissão de regras, normas e códigos de conduta, situação que, na nossa óptica, poderá ser uma desvantagem para a construção de valores que Carneiro (2001) advoga, uma vez que os valores veiculados pelos *media* são frequentemente condicionados por interesses económicos, políticos ou ideológicos.

Talvez por isso, o outro pilar da socialização – a escola – se veja confrontada com a necessidade de suprir falhas ao nível da educação familiar. Não apenas confrontada mas, diríamos, acusada de falhas a esse nível. Daí a necessidade de reformas, de (re)criação de um desenho escolar e curricular que contemple a promoção dos valores, numa perspectiva universal, que culminou, no nosso país, com a aprovação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, mais conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo, onde pode ler-se, na alínea c) do artigo 3.º, que o sistema educativo se deve organizar de modo a “assegurar a formação civil e moral dos jovens”. Há portanto cerca de trinta anos que, em Portugal, se aceita o papel da escola como promotor dos valores para a cidadania. Não pretendendo nós fazer uma resenha do processo, apenas sublinhamos que, ao longo destes anos, têm surgido disciplinas e/ou áreas de estudo, ora transversais, ora interdisciplinares, com vista à promoção de uma educação para os valores, quer sob a forma de uma disciplina com esse nome, quer pela criação de uma área transversal, chamada ‘Formação Pessoal e Social’, envolvendo todas as disciplinas curriculares, que são chamadas a contribuir para a mesma, seja em matéria de conteúdos, seja no que concerne a proposta geral de métodos pedagógicos, no quadro do projecto educativo da escola.

A ‘Área-Escola’, que vigora nos anos 90 passa a compreender um programa de ‘Educação Cívica’, obrigatório para todos, no 3º Ciclo do ensino básico. Também a disciplina de ‘Educação Moral e Religiosa’, facultativa, pode ser substituída, de acordo com a vontade expressa pelos encarregados de educação, por uma outra – ‘Desenvolvimento Pessoal e Social’ –, não invalidando que a ‘Formação Pessoal e Social’ continue a ser um ponto transversal das diversas disciplinas. A prática tem demonstrado que cada docente continua, numa perspectiva fragmentária, a leccionar os conteúdos da sua disciplina, sendo a ele obrigado – nomeadamente tendo em conta os exames nacionais – acentuando a compartimentação do saber, tornando difícil a interdisciplinaridade da educação e, conseqüentemente, a promoção da educação para a cidadania. Acreditamos na necessidade de promover, sempre que possível, a educação para os valores e defendemo-la na nossa *praxis* educativa.

No que concerne a literacia, tendo em conta o resultado do estudo levado a cabo, em contexto internacional, pelo PISA em 2000, os alunos portugueses revelavam deficiências que

os colocavam em nível de inferioridade no desempenho em literacia de leitura, matemática e ciências, quando comparados com alunos de outros países em situação homóloga (GAVE, 2001). Lembramos que se trata de um estudo promovido pela OCDE, que se repete de três em três anos, avaliando o nível de literacia dos alunos de 15 anos, em três áreas-chave – matemática, ciências e leitura. Um estudo posterior, encomendado pela Associação Portuguesa de Editores e Livreiros [APEL] à empresa de estudos de mercado ‘Quantum’, em Março de 2004, reitera estes fracos resultados. A leitura, competência nuclear testada pelo PISA em 2000, voltou a ser testada em 2009: a julgar pelos resultados, não houve propriamente, no nosso país, uma evolução nos níveis de literacia de leitura.

Os jovens portugueses revelam um baixo índice de literacia de leitura. No entanto, esta é fundamental para o sucesso académico, visto que as competências de língua materna são constantemente convocadas para a compreensão de conteúdos e ainda para a exposição dos mesmos, nomeadamente na construção de conhecimentos e, por consequência, nas provas escritas. O caminho para o desenvolvimento da competência de leitura eficaz passa pelo treino, pela leitura acompanhada de textos de diversas tipologias e intencionalidades e, naturalmente, pela promoção de hábitos de leitura recreativa, extra escolares. Vindo ao encontro desta ideia, Pennac (2007) afirma que a leitura, um prazer descoberto por volta dos quinze anos, o terá levado a tornar-se professor e escritor de renome internacional, ele que era um aluno ‘fraco’, um ‘cábula’ (“*un chancre d’élève*”). O seu romance autobiográfico – *Chagrin d’école* – revela de facto um percurso *suis generis*, com retenções e, subitamente, um despertar para o saber. A leitura foi, afirma o autor, determinante para este passo gigantesco. Foi uma leitura ‘sugerida’ pelo seu professor, não imposta.

Após iniciarmos o presente trabalho investigativo, saíram novos resultados – PISA 2012 – que trazem notícias, em termos globais, ligeiramente mais optimistas para Portugal, que subiu três posições no *ranking* da organização, desde 2009, aproximando-se da média internacional. Mas não esqueçamos que esta subida se deve sobretudo à matemática. Para além do mais, a melhoria dos resultados, desde 2003, é relativa, uma vez que o nosso país se vai aproximando da média alcançada pelos países testados, existindo, contudo, uma certa estagnação ao nível dos resultados absolutos. Os alunos aproximaram-se da média da OCDE, no que concerne a literacia em leitura – permanecendo, porém, ligeiramente aquém da mesma – mas, comparativamente à última avaliação, desceram alguns pontos e lugares no *ranking*. Daí se concluir que a ‘nossa’ melhoria, ainda que positiva, ficou aquém da que se verificou noutros países. Melhorámos, é certo, mas outros países melhoraram mais do que nós.

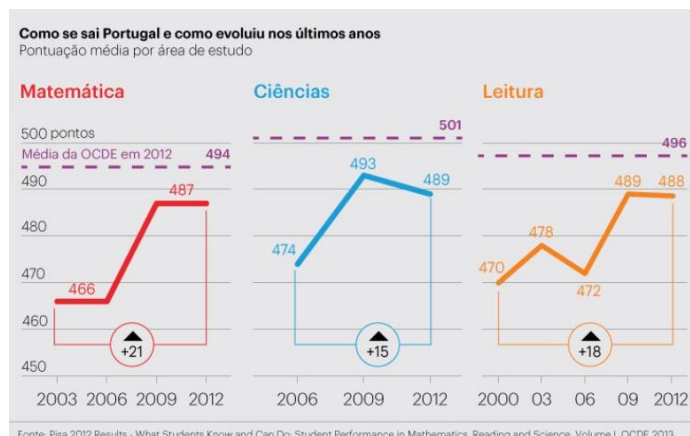


Figura 5- Gráfico extraído do jornal *Público* de 03-12-2013

Este gráfico, que seleccionamos de um jornal nacional de referência por proporcionar uma leitura simplificada, mostra como os alunos portugueses subiram de 470 pontos, no ano 2000, para 488 pontos, em 2012 – menos um ponto que em 2009 –, permanecendo, todavia, oito pontos abaixo da média da OCDE – 496 pontos. Podemos concluir que, na literacia/leitura, Portugal melhorou cerca de dois pontos por ano em média – desde 2000. Ainda que a tendência seja positiva, os dados revelam a necessidade de um grande investimento na competência da leitura. Antão (1997, p. 6), em *Elogio da Leitura*, defende que a pobreza ou incapacidade de leitura "é sinónimo de atraso cultural, o qual, por sua vez, vai repercutir-se no social, no económico, no político, no moral". Urge, portanto, na nossa opinião, encarar o problema de frente e actuar.

Destes e de outros estudos – PISA, APEL – depreendemos que os resultados dos testes, quer internacionais quer nacionais, têm vindo a reforçar a evidência de que os estudantes portugueses lêem pouco e revelam dificuldades ao nível da interpretação; uma tendência que costuma perpetuar-se na vida adulta. Sim-Sim (2002) apresenta dados relativos aos hábitos de leitura, que lhe permitem concluir que apenas 45% dos portugueses lêem livros, e que, desses, 55% não dedicam mais do que três horas semanais a essa actividade, ou seja, cerca de 20% não lê mais do que três horas por semana. Daí a autora inferir que, apesar de o tempo de frequência da escolaridade obrigatória ter vindo a aumentar, estando actualmente definida a sua obrigatoriedade até aos dezoito anos de idade, nem por isso os hábitos de leitura dos portugueses sofreram alterações. Contudo, a autora destaca uma “atitude positiva das crianças do 2º ciclo para com a leitura, onde apenas 16% dizem não gostar de ler” (p. 2). De acordo com a mesma autora, esse número aumenta à medida que se progride na escolaridade, havendo no ensino secundário 30% de jovens que declaram desinteresse pela leitura: preferem estar com os amigos, praticar desporto, ver televisão ou distrair-se com jogos de vídeo.

De acordo com o que está indicado no Guião para a Implementação do Novo Programa de Português [GIP] – leitura –, de 2011, os resultados dos diversos estudos internacionais sobre as competências em leitura (PISA 2000, 2003), assim como dos estudos prévios à elaboração do programa de Português (DGIDC, 2008) permitem tirar conclusões pouco positivas. Na verdade, fica comprovado que os portugueses manifestam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos, bem como na reflexão sobre elementos implícitos e sobre

a organização discursiva e os seus efeitos. Em contrapartida, evidenciam menos problemas perante textos narrativos. Perante estes dados, somos levada a reflectir sobre a necessidade de diversificar as tipologias textuais a estudar mas, também, a pensar até que ponto o tipo de questões habitualmente colocadas sobre textos narrativos – Quem? Onde? Quando? O quê? Porquê? – permitem aferir verdadeiramente da compreensão leitora.

Já anteriormente afirmamos que o conceito de educação de massas conduziu à necessidade de definir objectivos comuns a todos os aprendentes, criando um paradigma educacional em que o professor é o detentor do conhecimento, e o aluno o seu reproduzidor, independentemente de se seguir a perspectiva construtivista ou não: o saber parte unilateralmente do professor para o aluno, e o sucesso deste depende da sua capacidade de reproduzir, papaguear o ‘aprendido’ que não é forçosamente ‘apreendido’.

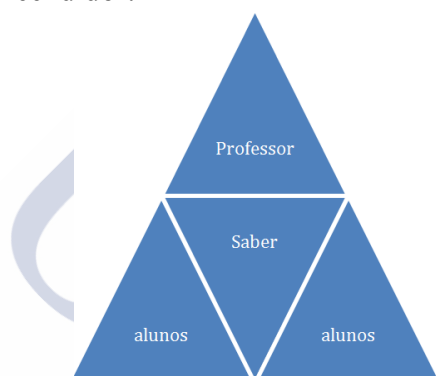


Figura 6 - Ensino tradicional: transmissão de conhecimentos

1.3 TEORIAS DAS APRENDIZAGENS QUE CONDUZEM À AUTONOMIA DA APRENDIZAGEM

Na primeira metade do século XX, o trabalho de Watson e o de Pavlov, entre outros, originam teorias de aprendizagem baseadas no Behaviourismo, na interação estímulo-reposta; no nosso entender, a maior falha desta visão reside no facto de encarar o comportamento humano como uma espécie de massa uniforme, sem traços distintivos, um pouco, no fundo, como um processo fisiológico, logo, padronizado. A evolução do conceito de aluno começa a surgir com Chomsky (1959), que defende que a criatividade não nasce da simples imitação.

Com a sua pirâmide das necessidades humanas, Maslow (1943) sublinha que, sem satisfazer as necessidades fulcrais – fisiológicas, afectivas e emocionais –, o ser humano não pode alcançar os patamares seguintes, o da cognição e o da criatividade. De acordo com a sua teoria, que a(re)presenta sob a forma de pirâmide, as necessidades do nível básico devem ser satisfeitas antes das necessidades de nível superior, devendo cada um ‘escalar’ uma hierarquia de necessidades para atingir a sua auto-realização, podendo então ser criativo, espontâneo, capacitando-se para resolver problemas.

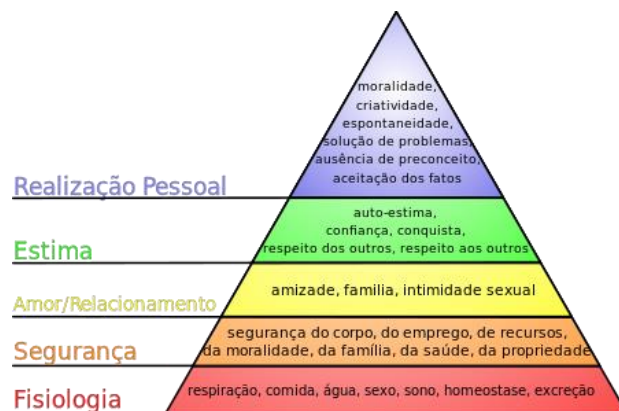


Figura 7- Pirâmide das necessidades básicas, apresentada por Maslow (1943)

A teoria do autor apresenta algumas falhas: alguns críticos sublinham que é possível uma pessoa sentir-se realizada sem, contudo, ver satisfeitas todas as suas necessidades fisiológicas. Da visão de Maslow, importa reter a importância da satisfação das necessidades básicas, mais do que a sua hierarquia ou mesmo imprescindibilidade.

Piaget (1953), influenciado pelos avanços no campo da neurociência, coloca a linguagem no contexto mental ou estágio cognitivo. Assim sendo, considera que importa mais o método usado pelo professor e o seu perfil do que a linguagem em si. Identificamo-nos com esta visão, que valoriza a pessoa. Detectamos contudo uma falha nesta concepção de Piaget: o facto de não ter em consideração, a par do método e do perfil do professor, nem a motivação nem a emoção, quer por parte do professor, quer por parte do aluno. Porém, para o autor, mais importante é, ainda, o não ignorar as diferenças individuais no desenvolvimento cognitivo – diferentes estádios e perfis dos alunos; cremos que todo o processo deve ser centrado no alunos, tendo em conta as suas especificidades.

A taxonomia dos objectivos educacionais, comumente denominada como taxonomia de Bloom (1956), reforça esta teoria, dividindo os objectivos educacionais em três domínios inter-relacionados:

- i) afectivo, que engloba os aspectos de sensibilização e gradação de valores;
- ii) psicomotor, que abrange as habilidades de execução de tarefas que envolvem o organismo muscular, e para os quais o autor não criou itens;
- iii) cognitivo, associado à aprendizagem intelectual, ao conhecimento, à compreensão e ao reflectir sobre um problema ou sobre um mero facto.

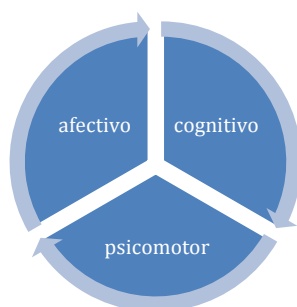


Figura 8 - Os objectivos educacionais nos seus três domínios inter-relacionados, segundo a taxonomia de Bloom (1956)

O domínio afectivo encontra-se dividido em cinco níveis: i) da recepção, ou seja, da disposição para receber, ii) da resposta, ou disposição para responder, iii) da valorização, que consiste na aceitação, preferência e compromisso com o que valoriza, iv) da organização de um sistema de valores e v) da internalização dos mesmos: comportamento dirigido por grupo de valores, consistente, previsível e característico. O domínio cognitivo, mais frequentemente referido, apresenta-se dividido em seis níveis: i) o do conhecimento, pela memorização, ii) o da compreensão, que imprime significado e interpreta problemas, iii) o da aplicação, permitindo usar o que aprendeu em novas situações, iv) o da análise de relações e de princípios de organização, v) o da síntese, que permite estabelecer padrões e, por fim, vi) o da avaliação, que lhe permite julgar com base em evidência interna ou em critérios externos. O domínio psicomotor está dividido em cinco níveis: i) o da percepção, ou da atenção que o o estudante presta aos movimentos envolvidos na acção global, às suas conexões e implicações, ii) o do posicionamento, que implica a capacidade de se colocar na posição correcta e eficiente para executar os movimentos, iii) o da Execução acompanhada, em que o aprendiz passa a executar os movimentos de forma imperfeita ou ainda hesitante, iv) o da mecanização, em que as acções são executadas integralmente e de forma coordenada, v) o do domínio completo de movimentos, em que o aluno revela mestria sobre as acções musculares ou motoras.

O autor defende que cada um destes níveis se encontra numa hierarquia, sendo cada nível mais complexo e mais específico que o anterior. Tendo em conta o grande impacto educacional deste modelo, as reflexões que têm sido originadas questionam essa hierarquia, defendida por Bloom. Decorrente dos estudos a que tem dado origem, tem havido evoluções que respondem às mutações em termos da centralidade do aluno no processo do ensino e aprendizagem. Assim sendo, a relação proposta pelo autor é, hoje em dia, perspectivada em termos da acção mental do aprendente; como refere Pohl (2000), não será de considerar a aprendizagem para o raciocínio como Bloom propõe, mas antes o raciocínio como forma de potenciar a aprendizagem. Nesse sentido, os dois últimos níveis do domínio cognitivo invertem-se; depois da análise, passa-se à avaliação e desta para a síntese, mas não como fecho do processo mas para um retomar do processo – uma nova etapa, a da criação. É o conceito de transformação e (re)construção do conhecimento que está em causa, partindo do perfil do aluno (afectivo e cognitivo) e tendo em conta o contexto em que a aprendizagem se processa.



Figura 9- Pirâmide das hierarquias segundo Bloom

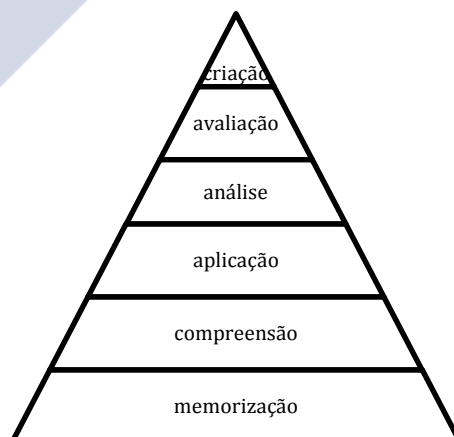
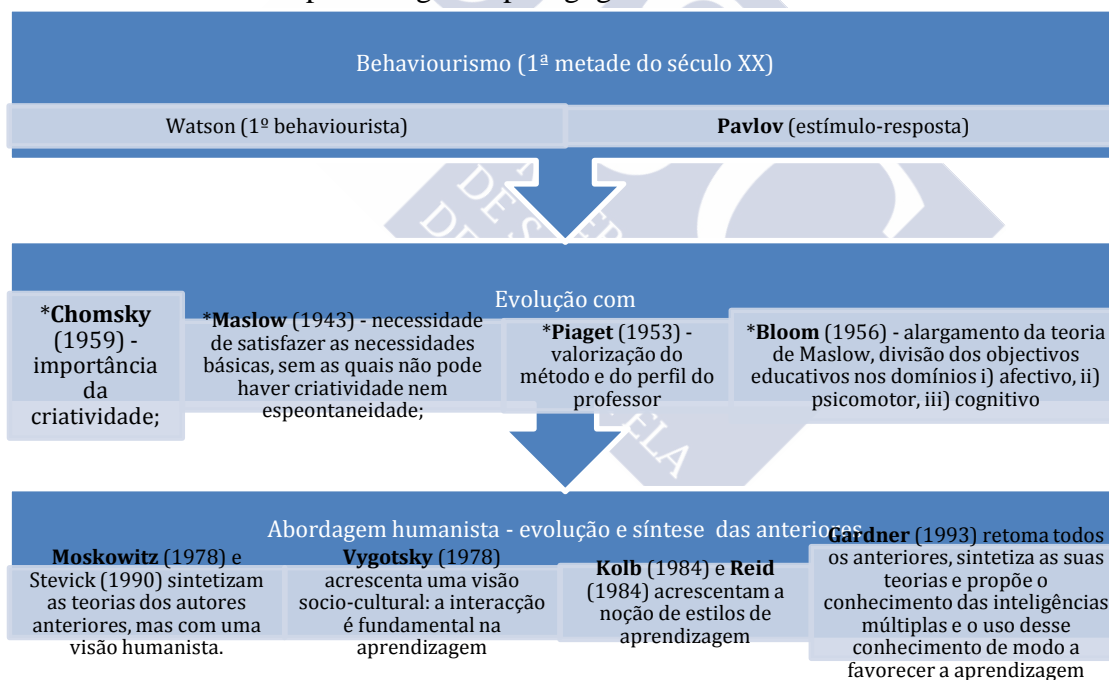


Figura 10- Pirâmide das hierarquias actualizada por Pohl

Vygotsky (1978) teve o mérito de acrescentar um outro aspecto, propondo uma teoria sociocultural, de acordo com a qual a aprendizagem de línguas é uma construção social, uma vez que a interacção desempenha um papel fundamental na promoção da cognição. A partir de então, a mudança do processo de aprendizagem para os próprios alunos como protagonistas fica completa.

Com algumas nuances, Gardner (1993) também desafia as teorias de Piaget, provando que a criança pode estar, simultaneamente, em diferentes estádios, defendendo que os alunos (e todas as pessoas) têm diferentes tipos de mentes e de inteligências, ideia esta que tem sido desenvolvida por muitos educadores, como é o caso de Kolb (1984) e o de Reid (1987), que apresentam estudos sobre estilos de aprendizagem. A teoria de inteligências múltiplas de Gardner levou a uma mudança significativa de paradigma no que concerne as teorias de aprendizagem, tendo provocado um interesse renovado no facto de os alunos serem diferentes e de como o seu reconhecimento e a forma como a pedagogia enfrenta essas diferenças poderão realmente melhorar a aprendizagem. Assim, o foco dirigiu-se, centrou-se mais nos próprios alunos do que nos conteúdos ou método. Melhor dizendo: o que importa é respeitar a identidade de cada aluno, ir ao encontro das suas capacidades para potenciar a sua aprendizagem; a metodologia perde parte da sua importância enquanto ‘receita’, passando a ser adaptada e levando a criar estilos de aprendizagem – pedagogia diversificada.



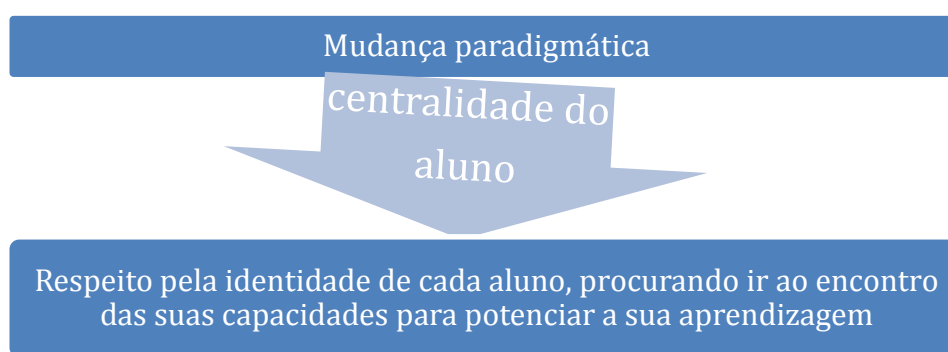


Figura 11- Do Behaviourismo às novas teorias de aprendizagem, centradas no aluno

Na prática, esta evolução não é imediata. Apesar das novas teorias fazerem a apologia da centralidade do aluno, constatamos, em simultâneo, uma preocupação tendencialmente mais canalizada para aspectos como currículo, objectivos e conteúdos – no caso da nossa área, com grande ênfase na gramática, ainda que a tendência tenha vindo a valorizá-la um pouco menos – acabando por continuar ainda a ser promovida uma atitude passiva do aluno que, sendo embora o elemento central do processo, é-o apenas na medida em que o ensino é ‘para’ ele, na qualidade de receptor, mas ainda não ‘com’ ele e ‘por ele’, em função do seu perfil, do seu contexto, dos seus interesses. A real capacitação do aluno e subsequente esbatimento do protagonismo do professor chega com o reconhecimento de que a metacognição e a autonomia do aluno; o seu perfil, a preparação para a aprendizagem ao longo da vida devem ser os objectivos dos professores e dos sistemas de ensino.

Em meados do século XX, certo descontentamento para com o Behaviourismo conduz ao surgimento de uma nova corrente de aprendizagem – o Cognitivismo –, que aparece no seguimento da teoria dos sistemas das ciências da computação, da cibernética, de informação e da robótica. A aprendizagem passa a ser encarada como uma tarefa estruturada, mecanicista, quase computacional, que é influenciada por experiências prévias e que assenta na recuperação de informação armazenada. Partindo destes pressupostos, os raciocínios são objetivos, claros e focados na resolução de problemas.

No século XXI, com o advento das NTIC, surge a teoria do Conectivismo que considera a aprendizagem um acto social, que ocorre em rede, em comunidade, através do reconhecimento e interpretação de padrões. Em traços gerais, os defensores desta teoria defendem que existem inúmeras formas de conhecimento numa rede composta por diversos nós em constante mudança – a rede criada com as conexões estabelecidas que se assumem como nós de ligação, a qual gera interação de conhecimentos em permanente evolução. Esta recém surgida teoria de aprendizagem, que George Siemens (2004) e Stephen Downes (2007) propõem como sendo a mais adaptada à realidade da Era Digital, assenta no pressuposto que a tecnologia tem grande influência na forma como vivemos, comunicamos e aprendemos.

Quanto a nós, consideramos que o perfil das gerações Z e Alpha vai ao encontro deste pressuposto. Com efeito, o Behaviourismo, o Cognitivismo e o Construtivismo enquadram-se num tempo em que a aprendizagem ainda não tinha sido potenciada pela vaga tecnológica que caracteriza o mundo da actualidade. Para Siemens, estas teorias não oferecem as inúmeras

possibilidades geradas em ambientes sociais, subjacentes ao processo de aprendizagem, como é o caso da aprendizagem informal e não formal ou ainda a variedade de formas e meios de aprendizagem que as novas tecnologias proporcionam.

1.3.1 O Conectivismo – a importância das redes para a Educação

Siemens (2004) descreve o Conectivismo como a integração de princípios explorados pelo caos: a rede e a complexidade, e as teorias que se organizam por si só. Nutrir e manter conexões é fundamental para facilitar a aprendizagem. O facto de fazer opções e de tomar decisões torna-se, por si só, um processo de aprendizagem. A sua visão da aprendizagem assenta em vários pilares:

- é um processo que permite conectar nós especializados ou fontes de informação;
- pode residir em dispositivos não humanos;
- a capacidade de aumentar e aprimorar o conhecimento adquire maior importância do que aquilo que se sabe num determinado momento, numa perspectiva de ALV;
- aprendizagem e conhecimento apoiam-se numa diversidade de opiniões, não havendo propriamente dogmas.

Stephen Downes (2007) deu um contributo importante para a fundamentação desta nova teoria, enriquecendo-a, acrescentando a noção de conhecimento distribuído, ou conectivo, aos conhecimentos qualitativo e quantitativo. Para Downes, o Conectivismo baseia-se na distribuição de conhecimento por uma rede de conexões, estando o foco da aprendizagem na agilidade de construir e conectar essas ligações. O autor considera que não existe uma noção de construção ou transferência de conhecimento, que este não é adquirido fisicamente, com base na linguagem e lógica.

Hence, in connectivism, there is no real concept of transferring knowledge, making knowledge, or building knowledge. Rather, the activities we undertake when we conduct practices in order to learn are more like growing or developing ourselves and our society in certain (connected) ways. (Idem, Ibidem)

Na prática, o ensino caracteriza-se pela modelação e demonstração, enquanto a aprendizagem se baseia na compreensão, na prática e na reflexão. Juntando a forma de pensar destes dois autores (Siemens e Downes), parece-nos correcto afirmar que a teoria conectivista da aprendizagem se distingue por cinco elementos-base:

- reside na aplicação de princípios das redes para definir quer o conhecimento quer o processo de aprendizagem;
- o conhecimento é o padrão particular de relações,
- a aprendizagem é a criação de novas conexões e padrões, bem como a capacidade de as manobrar;
- aborda os princípios de aprendizagem a vários níveis: biológico/neurológico, conceptual e social;

- baseia-se na distribuição de cognição e do conhecimento, e é centrada na tecnologia – o conhecimento reside nas conexões que formamos, seja com outras pessoas, seja com outras fontes de informação não-humanas, como bases de dados.
- reconhece a natureza fluida do conhecimento e as suas conexões com base no contexto: é dada grande importância ao contexto.
- conduz à valorização de conceitos defendidos por outras teorias de aprendizagem, – como é o caso da compreensão, coerência, interpretação ('sensemaking'), significado ('*meaning*') – a um nível crítico de importância, através da abundância de informação e do seu fluxo rápido.

Em síntese, a teoria de aprendizagem que Siemens (2004) e Downes (2007) desenvolveram para a era digital desafia os limites do behaviourismo, do cognitivismo e do construtivismo, se bem que, em relação a esta última teoria, haja também continuidade, na medida em que o confronto de visões diferentes assenta nas concepções, mas obriga a chegar a um conhecimento consensual. A teoria que propõem origina já um debate com vista a determinar se se trata de uma teoria de aprendizagem ou de instrução, ou simplesmente uma visão pedagógica. Quanto a nós, é para já mais importante que esta teoria conduza os agentes educativos a repensar, debater e reflectir sobre a forma como as diferentes perspectivas podem incrementar a aprendizagem.

Como já referimos, o Conectivismo configura-se-nos como a teoria da aprendizagem da era digital, baseando-se no conhecimento distribuído em redes construídas por conexões sobre várias áreas, e consequentemente, a aprendizagem consiste na descodificação da informação captada nesses conjuntos e ligações; não se quantifica a transferência ou criação de conhecimento, mas sim valorizam-se as práticas que desenvolvemos na busca de conhecimento. Defendemos que é a demanda do conhecimento, mais do que a sua posse, que constitui a essência do saber, muito embora esta tenha sido frequentemente traída pelo dogmatismo, isto é, por um saber expresso em dogmas definitivos, perfeitos e doutrinários, passíveis de memorização e repetição.

Ora, no nosso entender, o professor é, por excelência, o agente activo da mudança, graças à sua posição privilegiada para responder, com criatividade, aos desafios que lhe são constantemente colocados. Assim, o professor deverá enriquecer a sua formação com as competências necessárias para o desempenho profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida, quer a sua, quer a dos seus aprendentes. Na aldeia global em que vivemos, importa ter em consideração a diversidade de pessoas portadoras de múltiplas culturas, saberes e potencialidades, numa pluralidade de formas de ser e de pensar que convocam à construção da unidade da pessoa num mundo global. Face a uma sociedade cada vez mais complexa e, tantas vezes, desagregada nas suas estruturas fundamentais, torna-se imperiosa uma relação educativa promotora, muito mais do que do conhecimento, da capacidade de busca, hierarquização, avaliação-selecção e utilização da informação que quase invade o sujeito: mais do que 'adquirir' conhecimento, importa saber ir à sua busca e ser capaz de avaliar a sua credibilidade e pertinência.

1.3.2 Blended learning [b-learning] – que reptos para o ensino-aprendizagem ?

Se as crises educacionais, juntamente com as crises do conhecimento, têm vindo a fazer-se sentir no último meio século, impõe-se então, hoje em dia, um novo paradigma que revolucione os conceitos existentes, que contribua para trazer soluções para os problemas, aos quais não tem sido possível dar resposta (Barr, 1995). Temos vindo a defender esta ideia, profusamente divulgada na literatura educacional, mas não esquecemos que a mudança de paradigmas ocorre a um ritmo lento, com avanços e recuos, já que, por exemplo, os próprios professores foram formados no velho paradigma. É uma questão de resistência à inovação. Será este um dos motivos que nos leva a propor uma alternativa que possa ser, de certa forma, gradual, sempre com vista à mudança global. Constatamos, pois, que “informar e comunicar permanecem no coração da actividade educativa. Dificilmente, a educação pode permanecer indiferente ao ritmo impressionante a que progridem as TIC” (Carneiro, 2001, p. 172).

Propomos, então, o *b-learning*, isto é, a formação mista, que ocorre sempre que o professor combina as duas abordagens a que a educação recorre – presencial e a distância – numa combinação de múltiplas abordagens, através do recurso a ambientes mistos: “Blended learning is the effective combination of different modes of delivery, models of teaching and styles of learning” (Procter, 2003, p. 3). Um exemplo muito prático desta combinação é o recurso a conteúdos digitais durante sessões presenciais. Aos poucos, esta combinação permite a alunos e professores caminhar no sentido proposto por uma nova percepção/representação, que assenta na experimentação expressiva/comunicativa, gerando sistemas virtuais, (re)definindo novas flexibilidades, versatilidades organizativas, variedades e potencialidades metodológicas que se expressam numa mais ampla criatividade.

A competência para aprender a aprender permite ao aluno identificar objectivos, desenvolver habilidades para poder conduzir o seu próprio processo de aprendizagem, de forma autónoma e eficaz. Neste contexto, cremos que as redes sociais podem representar um valor acrescentado na educação, na medida em que os novos tempos exigem aprendizagens caracterizadas por um sistema de interacções entre comunidades, através de bases tecnológicas, com indivíduos capazes de colaborar proactivamente. Trata-se de ambientes activos e culturalmente ricos, muito mais do que os que se encontram, tradicionalmente, no meio escolar. Não queremos com esta ideia propor uma substituição da escola pelos media: apenas sublinhar que o recurso estratégico aos novos meios de comunicação digital se afigura como um complemento precioso. Um meio onde a aprendizagem é colaborativa, em grupo, através da interacção entre os intervenientes, presencialmente ou *online* (*b-learning*), através da discussão, reflexão e partilha de informação em torno de determinado tema. Deste modo, as dúvidas esbatem-se progressivamente, num processo de aprendizagem colectiva promotora, também, da construção do conhecimento individual, da aprendizagem. É aqui, cremos, que o papel do docente de língua materna se reveste de suma importância.

1.4 AS HISTÓRIAS DIGITAIS – CONCEPTUALIZAÇÃO E FUNCIONALIDADES EDUCATIVAS

Nas palavras de Porter (2004), "Digital Storytelling takes the ancient art of oral storytelling and engages a palette of technical tools to weave personal tales using images, graphics, music, and sound mixed together with the author's own story voice". A conceptualização proposta pelo

autor leva-nos a viajar na história da humanidade e a recuperar o sentido e valor da narrativa oral.

Em traços gerais, são pequenos vídeos realizados grupos de três ou quatro alunos (ou mais, consoante o tema proposto). O produto, o ambiente digital e a possibilidade de partilha são a motivação para o que interessa ao professor de LM: a produção textual, sob a forma de guião que irá servir de suporte ao vídeo.

O recurso às histórias digitais [HD], no mundo da educação, deu origem a uma metodologia conhecida pela expressão assaz elucidativa: contar histórias em suporte digital; mais concretamente, diremos que, à oralidade, sempre presente na vida do ser humano, suporte das suas narrativas – forma de comunicar e de documentar as suas vivências – se junta, agora, a virtualidade do digital, neste caso, sob o formato de pequeno filme. Visa esta metodologia, a partir da conjugação entre o ancestral hábito de contar histórias e a era da versatilidade e potencialidade digital, fazer florescer a aprendizagem, a construção do conhecimento e, consequentemente, promover, pela sua aplicação, o desenvolvimento de competências linguísticas, transversais e/ou específicas ao estudo da língua.

O hábito ancestral de contar histórias faz parte da natureza do ser humano; diremos, pois, que ele está gravado no nosso ADN; todos, mas principalmente as crianças e os jovens, gostam de ouvir histórias e desde sempre houve quem as contasse, por puro deleite, como entretenimento, assumindo uma função educativa. As parábolas bíblicas são disso um bom exemplo. Também os primeiros filósofos recorriam à técnica narrativa como forma de incentivar à problematização. Ainda nos tempos de hoje existem, em África, contos que são transmitidos oralmente, sem suporte escrito: os anciões contam aos mais jovens da tribo histórias ancestrais, com intuito educativo e moral. Em qualquer dos casos, a estratégia utilizada recorre ao questionamento, implicando o(s) interlocutor(es) na temática abordada, induzindo-o à reflexão. A(s) pergunta(s) colocada(s) estimula(m) o raciocínio do interlocutor; o pensamento é accionado, levando sujeito a confrontar-se consigo próprio e com os outros e o contexto, a partir da sua realidade humana.

A história é, assim, utilizada numa perspectiva educacional, guiando à partida o sujeito até à essência do ser, até às suas vivências, para depois o deixar partir de acordo com o que lhe é inerente, o que lhe é próprio – aquilo que faz dele um ser único. É o conceito de *educare* e *ducere* que aqui encontramos – ao princípio, tendo em vista ajudar a partir para a caminhada da vida, o educador conduz o educando e ajuda-o a extrair da sua própria natureza e vida o que ele necessita para a caminhada. Uma vez a descoberta do eu conseguida e a autonomia alcançada, o educador deixa que o educando parta por si na aventura que é a vida. O hábito ancestral de contar histórias tinha, pois, a ver, com ajudar o ser humano a descobrir-se, a tirar partido das suas potencialidades, do questionamento e reflexão sobre as suas experiências, para viver de forma mais plena a vida.

Aplicando estas ideias à educação, partilhamos a opinião de Egan (1994, p. 14), que apresenta uma estratégia alternativa, a de “planificar o ensino que nos encoraja a perspetivar as aulas mais como boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objectivos a atingir”. De acordo com o autor, uma história

é um ‘universal cultural’; toda a gente, em todos os tempos e lugares, gosta de histórias. A história não é, então, apenas uma vulgar forma de distração; ela reflecte uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência. (Egan, 1994, p. 15)

A estratégia que, implicitamente, encontramos nesta definição de ‘história’, fundamenta-se em princípios que estimulam a imaginação do aluno, que o envolvem, pela distração, pela diversão, em realidades enriquecedoras e significativas, que se ligam antes de mais às suas experiências, levando-o a descobrir o(s) sentido(s) do(s) contextos(s) em que se move e integra. Com efeito, as histórias ajudam a compreender a vida actual, a vida das sociedades em que as crianças se integram, mas também, a outros níveis de ensino, a história de povos de outros lugares e tempos.

Por outro lado, reconhecemos que importa rentabilizar as potencialidades das tecnologias, que a maioria dos alunos domina e explora com destreza e à vontade, propondo actividades que *per se* os motivem, actividades essas adequadas às condições educativas e às directrizes curriculares. Convém, pois, que o professor seja sensível às mutações que se vivem na actualidade e procure perceber como as tecnologias podem ser rentabilizadas em contexto pedagógico, tendo subjacente as teorias de aprendizagem.

Seguindo esta linha de pensamento e ciente de que mandar escrever um texto vai contra tudo o que grande parte dos alunos gosta de fazer, mesmo que em suporte informático, elegemos as HD como apelo ao imaginário, como desafio à criatividade, como um incentivo a olhar criticamente os contextos em que se integram. Uma vez que realizar uma actividade contrariado de pouco serve, mais do que lhes propor que escrevam em suporte de papel ou digital, pelo recurso a esta metodologia, procuramos envolver dois ou três alunos, estimulando a colaboração entre pares, contribuindo, assim, para a redução do abandono escolar e melhoria na assiduidade, incentivando cada um deles à responsabilidade e autonomia.

Cremos, também, que as actividades e a estratégia a que, enquanto professores, recorremos para implementar as narrativas, servem também para dar voz àqueles que muitas vezes não participam, tornando-os assim conscientes do seu contributo, da importância para o trabalho de grupo. Estamos convicta que esta metodologia traz contributos para a didáctica da LM, vertente que retomaremos mais adiante, no capítulo 3.

A aprendizagem depende do aluno, da sua preparação para descobrir a real significação que os conteúdos abordados têm para ele e, então, procurar incorporá-los cognitiva, vivencial e emocionalmente. Enquanto a informação veiculada nos conteúdos programáticos não fizer parte do contexto pessoal, intelectual e emocional, não se torna verdadeiramente significativa, não é, portanto, verdadeiramente apre(e)ndida. A própria compreensão pessoal do mundo constrói-se, cada vez mais, através de recursos adequados, pela e na mediação do outro, seja ele o professor ou um dos pares com que o aluno interage. Por conseguinte, pensamos que cabe à escola, e, em consequência, ao professor, fazer a ligação com as novas linguagens, em suas múltiplas configurações sógnicas, propiciando ao aluno o desenvolvimento do espírito crítico, com o objectivo de o levar a aprender a aprender, e a trabalhar o conhecimento como construção pessoal e social de forma permanente. Estão, pois, aqui presentes os quatro eixos da educação:

o *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser* e o *saber estar*, prefigurando-se assim a educação como um tesouro a conquistar (Delors, 1998).

A criação de HD convoca várias habilidades e competências, bem como as inteligências múltiplas. Há, pois, que ter noção da variedade de perfis que encontramos numa sala de aula, para entendermos a urgência de, enquanto professores, dominarmos teorias e práticas que sustentam a pedagogia diferenciada. Ao afirmar que é “[a]bsurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos a alunos diferentes”, Perrenoud (2000, p. 9) alerta para uma das mais importantes funções da escola, isto é, a resposta que compete dar ao desafio que a actualidade lhe coloca a nível das necessidades dos alunos, face ao seus diferentes perfis e às situações concretas em que se encontram; este último aspecto remete para a relação escola/sociedade esquecida durante muito tempo, em consequência da massificação que invadiu o mundo da educação, quando se pretendeu promover o ensino a todos, sem prévia preparação para a realidade humana e social.

Torna-se actualmente incontornável a necessidade de educar de forma a ajudar a pessoa a “saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, uma educação que, para além do saber, elege o saber-ser, saber-estar e saber-aprender como principais prioridades” (Morgado, 2005, p. 16). Por essa razão, a educação não se pode limitar à transmissão de conhecimentos: é importante criar condições propícias a novas formas de cultura, uma educação capaz de proporcionar a todos uma formação integral apropriada a cada identidade. Com a massificação do ensino e o crescimento da sua complexidade, a escola “só pode responder adequadamente às novas e diferentes clientelas aceitando desafio da diferenciação, de modo a poder oferecer aos novos clientes serviços educativos que realmente se adequem às suas necessidades” (Fortin, 2009, p. 69).

Constantemente, lemos, na literatura sobre educação, que é de suma importância diversificar as actividades, adaptá-las a cada aluno, enfim, pôr em prática a ‘diferenciação pedagógica’. Esta apresenta-se como medida de combate ao insucesso, não obstante a falta de formação específica dos docentes para a pôr em prática.

O reconhecimento dos diversos potenciais dos alunos, e consequente reflexão sobre os seus processos de aprendizagem, é para os professores um aspecto imprescindível a ter em conta, com vista a conseguir que todos aprendam. Apesar de existir um currículo tendencialmente único a nível nacional, cada aluno tem especificidades que o professor deve conhecer para explorar em prol da promoção da aprendizagem, uma vez que

existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humana relativamente autónomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas. (Gardner H. , 1994, p. 7)

No seu livro, o autor defende a chamada ‘Teoria das Inteligências Múltiplas’, com base na qual podemos melhor compreender os motivos pelos quais os alunos têm um desempenho mais ou menos satisfatório frente a determinadas actividades de ensino. Gardner (1993) enumera sete inteligências:

- i) *linguística* – a perícia de usar as palavras de forma eficaz, oralmente ou por escrito;
- ii) *interpessoal*, a aptidão de compreender, de interpretar as variantes de humor, as intenções, motivações e sentimentos de outras pessoas;
- iii) *intrapessoal* – a habilitação para o autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento;
- iv) *lógico-matemática* – a capacidade de usar os números de forma efetiva e de racionar bem;
- v) *musical* – a faculdade de perceber, transformar e expressar formas musicais;
- vi) *espacial* – a capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial e de realizar transformações sobre essas percepções;
- vii) *corporal cinestésica* – perícia no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos e, ainda, facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas.

Assim, seguindo as ideias expostas, quer em termos da selecção de estratégias conducentes ao envolvimento dos alunos, quer relativamente à preparação de actividades que contemplem os seus diferentes perfis e, por inerência, as diferentes inteligências que a eles se associam, reconhecemos as potencialidades educativas da metodologia das HD, já que nela encontramos meios para

- propiciar o trabalho colaborativo, por ser feito em pequenos grupos, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, suscitando o envolvimento, a nível das inteligências intra e interpessoal e, por conseguinte, tirando partido dos diferentes enfoques (cada aluno seu enfoque);
- enfatizar a inteligência linguística, ao elaborar o roteiro da história, dela tirando partido para o aperfeiçoamento dos conhecimentos que sustentam o uso da língua e, ao pô-los em uso, o desenvolvimento de competências linguísticas específicas e/ou transversais;
- envolver a inteligência corporal, com a possibilidade de gravar em vídeo trechos da história pessoal (ou, pelo menos, uma história feita por si, ainda que não ‘sobre si’) do aluno, contribuindo para a construção da auto-estima, da vontade de construir novos conhecimentos;
- convocar a inteligência musical, devido à necessidade de reflectir sobre os sons adequados, ao criar o guião e, pela arte, desenvolver as capacidades inatas do ser e a relação com o outro;
- apelar à inteligência espacial, para elaborar o cenário e, ao trabalhar em grupos, propiciando desse modo aos alunos aprender também uns com os outros,

podendo partir das habilidades que já possuem e ao mesmo tempo despertarem o interesse por outras áreas.

Diremos que a metodologia *Digital Storytelling* – criação de HD – possibilita a qualquer jovem contar histórias num processo lúdico, criativo e interactivo, sem as barreiras e limitações habitualmente associadas à produção de narrativas, impostas pelos conteúdos programáticos, sem que se pense no sujeito aprendente, na sua identidade, nas suas capacidades. O professor tem a oportunidade de proporcionar, pois, pela estratégia eleita, condições que induzem ao dar voz à vivência do ‘eu’; a(s) diferente(s) subjectividade(s) consolidam-se pelo autoconhecimento e pela interacção gerada entre os diferentes sujeitos – o *saber ser* e o *saber estar* aprimoram-se, dando azo a que a intersubjectividade cada vez mais impere, isto é, que o *saber (con)viver* se reforce. Em síntese, reiteramos as potencialidades da metodologia, quer para a motivação dos alunos para a aprendizagem, quer para o desenvolvimento do seu ser *per se* e na relação com o(s) outro(s) – autonomia, autoconfiança, responsabilidade, respeito pelo outro –, quer para a construção de conhecimentos linguísticos fundamentais, quer ainda para o desenvolvimento de competências linguísticas. Sendo inúmeras as possibilidades de HD, desde simples histórias, entrevistas imaginárias a figuras públicas, ídolos, autores ou personagens de livros, mais especificamente, no caso das aulas de língua materna, apontamos mais valias no que concerne à capacidade de pesquisa, por exemplo pela realização de entrevistas a personagens reais ou históricas;

- à escrita – pela formulação de um ponto de vista, desenvolvendo guiões, ao serviço da pragmática comunicativa, permitindo registos e, posteriormente, reflexões;
- à organização e gestão de projectos, na resolução de problemas, na tomada de decisões para ultrapassar obstáculos em qualquer fase do projecto e, consequentemente, no desenvolvimento das capacidades interpessoais, ao trabalhar em grupo, para isso determinando papéis para cada membro do grupo;
- ao modo de apresentação de trabalhos realizados / de informações colectadas – poder de decisão relativamente ao tipo de apresentação a realizar à turma ou ao público;
- à técnica de entrevista, aprofundando conhecimentos da técnica da entrevista e sobre os ‘entrevistados’ bem como da estrutura textual narrativa;
- à capacidade de avaliação, ganhando experiência a criticar o seu próprio ou o trabalho de outrem e em simultâneo abrindo-se à crítica dos pares e/ou do professor.

Importa destacar que não se trata de uma metodologia destinada apenas a casos específicos; ela pode ser aplicada em qualquer nível do ensino, fazendo articular a educação formal e a não formal, nas línguas estrangeiras, para apresentar um pensador, um escritor, um artista, um acontecimento histórico; na História, nas Ciências, enfim, em qualquer disciplina. Por conseguinte, permite o recurso à pedagogia diferenciada e oferece todo um manancial de possibilidades conducentes à aprendizagem significativa.

Em síntese, hoje em dia, a tecnologia digital pode ser aproveitada de forma criativa e inovadora. Todo o ser humano, em todas as etapas da história da humanidade, tem histórias

para contar, sobre si, sobre os seus parentes e amigos, a sua família, os seus animais favoritos, o seu espaço próprio – o quarto –, a sua comunidade, a sua cidade, o seu país. A aprendizagem de temas relacionados com a Linguagem, a Geografia, a História, as Ciências, entre outras disciplinas, pode assumir uma nova dimensão, tornando-se contextualizada e contextualizadora na/da experiência de vida e nos/dos interesses dos alunos, fazendo realmente sentido para eles, para o seu percurso escolar, familiar e mesmo social. Não devemos esquecer que “[s]er bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor” (Gama, 1986, p. 14).

- Como, então, tornarmo-nos bons professores?

1.4.1 Contributo para uma Pedagogia Empática

(...)
De início ... tu e eu
Frente a frente como dois desconhecidos
nos digladiámos
Em olhares de desconfiança e de esperança
Em pequenos nadas de incertezas e de propósitos
(...)
Da certeza
(...)
De conseguir ajudar-te sem nada te impor
De conseguir abrir-te as vias que tu depois trilharias
(...)
Na vontade de mais saber de saber mais
De conhecer e de vencer
(...)
Parte parte livre como um pássaro
livre de amarras
livre de preconceitos
livre de complexos!

(Lamas E. , 2014)

Fazemos nossas as palavras da autora, pois traduzem a nossa visão de ‘pedagogia’, especialmente no sentido da não-imposição, por oposição ao papel de professor transmissor de conhecimento. Na verdade, a nossa prática orienta-se mais, tal como o defende a autora, no sentido de abrir caminhos, de ensinar a voar.

Apesar de considerarmos o recurso às HD proveitoso em qualquer nível e tipo de ensino, encontramos no programa do ensino profissional a legitimação para as pôr em prática: “À escola compete, e ao ensino profissional em particular, contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas várias componentes” (PPEP, p. 12). Acrescentando que

a tipologia textual prevista adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que (...) preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sócio-cultural e profissional. (...) As várias competências poderão ser desenvolvidas e

explicitadas a partir dos textos previstos com o objectivo de consciencializar os alunos para a língua e, consequentemente, para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental para a interacção com o mundo. (idem, p.3)

No recurso às HD, o *saber* e o *saber fazer* mantém-se como o alvo prioritário a atingir; estas funcionam como um meio que permite abrir caminho(s) para que o aluno aprenda os conteúdos propostos pela tutela. Encaramo-las como um meio encontrado não só para o desenvolvimento de competências linguísticas – o *saber* em causa –, mas também para desenvolver implicitamente conteúdos processuais, de novo, pondo em evidência o *saber fazer*, e promovendo, no relacionamento com os seus pares, um sentido de respeito recíproco responsável – o *saber conviver* –. Por outro lado, encarando a educação de forma holística, encontramos nesta técnica uma forma de convocar várias inteligências, de mobilizar conhecimentos prévios e, em consequência, de desenvolver as competências daí decorrentes.

Defendendo nós as teorias de *Blended Learning* e de Conectivismo, e como partilhamos da opinião de que o conhecimento está ao alcance de todos, e que o que mais importa é promover situações de aprendizagem activa, optamos por fazê-lo em ambiente tendencialmente digital, educando para os media, promovendo a literacia. O facto é que a pesquisa/recolha da informação, dos dados, depende cada vez menos do professor. O papel deste – o seu papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los; é uma função de tutoria, de *coaching* como actualmente se diz. Aprender depende essencialmente do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal – intelectual e emocional – não se tornará verdadeiramente significativa, não será apre(e)ndida verdadeiramente (Moran, 2003).

- Ainda haverá alunos que não andem de telemóvel no bolso?

Acusamo-los de não ler; é um facto, mas apenas não lêem da mesma forma que o fazemos há séculos, nem propriamente recorrendo às mesmas tipologias textuais⁴; os nossos aprendentes digitais passam inúmeras horas a trocar mensagens curtas pelo telemóvel [SMS – *Short Message Sevices*], mensagens em redes sociais, a escrever nos seus murais e a ler não apenas o que colegas escrevem mas também muitos poemas e/ou excertos de obras colados em murais. Então, questionamos:

- Por que não usar as tecnologias, que lhes são tão familiares e apreciadas, para promover aprendizagens eficazes?

Eis a razão pela qual propomos uma outra forma de recorrer às TIC, tendo em vista melhorar e agilizar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a nossa intenção é criar condições para a produção de materiais pelo aluno, considerando as TIC o meio para atingir o

⁴ A propósito das várias acepções de leitura, de hábitos de leitura e da promoção dos mesmos, remetemos para o capítulo 3.

alvo perseguido: uma aprendizagem motivada e significativa esperando que o conflito cognitivo surja e, conseqüentemente, a construção do conhecimento aconteça com maior pertinência, habilitando-o a formular um conceito, a explicar um processo (Patela & Lamas, 2013c)

A própria compreensão pessoal do mundo constrói-se cada vez mais, pela e na mediatização das TIC, através de recursos adequados, cabendo à escola promover ferramentas que permitam ao aluno fazer a ligação com as novas linguagens, em suas múltiplas configurações sócio-culturais, propiciando ao aluno o desenvolvimento do espírito crítico, com o objectivo de o levar a aprender a aprender e a trabalhar o conhecimento como construção pessoal e social permanente.

Tudo o que expomos parece-nos abrir o caminho para procurarmos implementar actividades que permitam “[d]espertar a curiosidade e a reflexão, possibilitando, através do contacto com o novo, o aparecimento do conflito cognitivo a partir do qual o aluno pode desenvolver saberes que o habilitem a explicar um processo e a formular um conceito” (Van Dick, 1992). Eis, pois, a razão pela qual propomos a narração de histórias em ambiente digital como estratégia para implicar os alunos, partindo de situações que lhes são familiares, levando-os a fazer uso das potencialidades tecnológicas para o aprimoramento de competências linguísticas, nomeadamente na escrita. É nosso intento responder à questão que se nos coloca neste momento:

- Em que medida, ao preparar uma HD, o aluno aprimora a escrita?

A nossa proposta é, então, procurar incentivar a aderir a uma possível forma de inverter o processo, colocando as TIC ao serviço da expressão escrita nas aulas de língua e, por que não, nas aulas de qualquer outra disciplina, favorecendo o desenvolvimento de competências sistémicas, sustentando a prática da interdisciplinaridade. Entendemos, assim, no caso específico da LM, ser fundamental implementar um ensino que não volte costas à era digital, antes, encarando-a de frente e colocando as suas potencialidades ao serviço da aprendizagem, que torne ‘apetecível’ a leitura e a escrita, recorrendo aos meios áudio e vídeo. Defendemos uma escola para todos, na qual, sendo todos diferentes, cada um exige, de cada professor, a flexibilidade para inovar, para promover o êxito, sem despersonalizar e sem aculturar (Leite, 2003).

Nas aulas de LM, as TIC têm geralmente funcionado como um *upgrade* do lápis e do papel, sendo sobretudo usadas como editores de texto e como nova ferramenta de exposição de conteúdos, receitas de escrita. O aluno maneja-as com destreza, usando-as como forma mais rápida e simples de (re)escrever, mas sempre ciente de que está a escrever um texto. A tónica é colocada no texto e na instrução realizada pelo professor, e o produto final será sempre um texto para ser lido, corrigido e avaliado pelo professor. E aí reside quase sempre o problema, isto é, no facto de se manter a estratégia da reprodução. Importa, por oposição, apostar na iniciativa do aluno e na sua criatividade, estimulando-o para a inovação, partindo das suas motivações, dos seus interesses, dos seus saberes, isto é, tirando partido das suas ideias, dos seus conhecimentos, das suas emoções. Importa, pois, jogar com a subjectividade, potenciando-a (Patela & Lamas, 2013c). Então, uma nova questão:

- Por que recorrer às histórias digitais?

Trata-se de fazer florescer a aprendizagem e o desenvolvimento da competência da escrita, a partir da comunhão entre o ancestral hábito de contar histórias e a era digital tal como Porter (2005, p. Introd.) afirma a este propósito. Comungamos, também, da opinião de Egan (1994, p. 14), que apresenta uma estratégia alternativa de “planificar o ensino que nos encoraja a perspectivar as aulas mais como boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objectivos a atingir”. De acordo com o autor, uma história

é um ‘universal cultural’; toda a gente, em todos os tempos e lugares, gosta de histórias. A história não é, então, apenas uma vulgar forma de distração; ela reflecte uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência. (Idem, p. 15)

É verdade que autor defende que as histórias ajudam a compreender a vida actual, a vida das sociedades em que as crianças se integram, mas também a de povos de outros lugares e tempos. A sua importância na construção da identidade é inegável. Mas o professor de LM de hoje tem a clara noção que mandar ‘escrever um texto’ vai contra tudo o que grande parte dos alunos gosta de fazer, ainda que proponha que esta escrita seja em suporte informático, já que não deixa, como afirmámos, de ser a uma actividade de escrita com vista a classificação.

A criação de HD apresenta-se, pois, como uma das alternativas possíveis, tendo em consideração o perfil do aluno do séc. XXI, que vive conectado, o que implica modificações profundas nas práticas de escrita: “[l]a red há tenido un impacto transcendental en los usos escritos” (Cassany, 2012, p. 70). Em termos de didáctica da LM, a mais-valia que uma HD apresenta, em relação às múltiplas possibilidades que a escrita em linha proporciona, é a possibilidade de combinar o ambiente digital com uma escrita planificada, mais próxima dos textos que são regularmente solicitados aos alunos nesta disciplina.

Uma vez delineado o perfil do aluno do novo milénio, e depois de apresentado um dos grandes problemas com os quais o professor de LM se depara – a promoção da literacia –, é na língua, na sua dimensão ontológica, que encontramos a base para a promoção sujeito que o séc. XXI espera: um cidadão consciente do seu lugar no mundo, activo, capaz de se adaptar à mudança, de aprender constantemente e de gerar conhecimento.

2 A LÍNGUA

São como um cristal,
as palavras.
Algumas, um punhal,
um incêndio.
Outras,
orvalho apenas.

Secretas vêm, cheias de memória.
Inseguras navegam:
barcos ou beijos,
as águas estremecem.

Desamparadas, inocentes,
leves.
Tecidas são de luz
e são a noite.
E mesmo pálidas
verdes paraísos lembram ainda.

Quem as escuta? Quem
as recolhe, assim,
cruéis, desfeitas,
nas suas conchas puras?

Eugénio de Andrade (1951)

O sujeito poético destaca, neste poema, não apenas a pluri-significação das palavras consoante o contexto, mas também o lado material da utopia da linguagem, encarada como uma presença absoluta, um corpo global, um abandono da consciência, um desejo livre, sem entraves. Noutro contexto, denunciando a ambiguidade das palavras, Saramago advoga que

Como tudo, as palavras têm os seus quês, os seus comos e os seus porquês. Algumas, solenes, interpelam-nos com ar pomposo, dando-se importância, como se estivessem destinadas a grandes coisas, e, vai-se ver, não eram mais que uma brisa leve que não conseguiria mover uma vela de moinho, outras das comuns, das habituais, das de todos os dias, viriam a ter, afinal, consequências que ninguém se atreveria a prever, não tinham nascido para isso, e contudo abalaram o mundo. (Saramago, 2009, p. 55)

Usamos os termos ‘linguagem’ e ‘língua’, dois termos que se complementam, intencionalmente, para os distinguir: o primeiro designa, em sentido lato, um sistema de sinais que permitem comunicar, tais como a mímica ou o código rodoviário; no sentido restrito que

nos interessa, é o meio e o processo de comunicação verbal oral ou escrita, fundada em signos linguísticos – palavras – traduzidos em sinais sonoros ou gráficos capazes de exprimir conceitos. Já o segundo designa o instrumento ou sistema de comunicação a que a linguagem recorre, sendo um conjunto formado por um código ou chave comum a determinado grupo. É um sistema de representação composto por palavras e com regras que as combinam numa unidade maior, a frase, que um grupo de pessoas – os falantes – usa como principal meio de comunicação. Assume-se, então, como elo unificador de um povo que a partilha, tornando-se o seu domínio um importante avanço social para o indivíduo.

Explicitando, retomamos o enfoque de dois estudiosos de linguística. Perini (2010, p. 1) vê a língua como “um sistema programado em nosso cérebro que, essencialmente, estabelece uma relação entre os esquemas mentais que formam nossa compreensão do mundo e um código que os representa de maneira perceptível aos sentidos”. Tomando como princípio que a língua é uma das manifestações exteriores da capacidade humana – a linguagem –, não podemos esquecer que este último conceito é muito mais amplo do que o primeiro referido por Perini, uma vez que a linguagem inclui não apenas as línguas mas também outros tipos de sistemas de comunicação, como por exemplo os sinais de trânsito, ou ainda, apelando para a ‘nossa’ área, os *cartoon* sem legendas e os anúncios publicitários.

Na mesma linha, Mendes (2011, p. 176), estabelecendo uma relação de dependência entre linguística/língua afirma que “O objeto da linguística não é a linguagem, mas a língua”; avança perspectivando uma outra relação – linguagem/língua, sustentado por Saussure (2006, pp. 20-21):

A primeira é uma faculdade humana, muito mais vasta e menos específica que a segunda. A linguagem engloba produção e recepção, pensamento e sua expressão fônica, dimensão individual, social e histórica. A língua é, por sua vez, “o produto social cuja existência permite ao indivíduo o exercício da faculdade da linguagem”. (Mendes, 2011, pp. 176-177)

Entendemos, pois, a linguagem, numa dimensão mais abrangente do que a língua, numa dimensão humanístico-filosófica, nos seus variados aspectos: lógicos, psicológicos, fisiológicos, físicos, sociológicos e mesmo *poéticos*, no sentido de criação. As palavras de Hjelmslev (2006, p. 1) sustentam a importância da linguagem para o ser humano, ao conceptualizarem-na numa perspectiva poética como “o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seu sentimento, suas emoções (...), instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana”.

2.1 A LÍNGUA E O SER

Uma Língua é o lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir: da minha Língua vê-se o mar. Da minha Língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou do deserto. Por isso a voz do mar foi a da nossa inquietação.

(Ferreira V., 1998, p. 83)

Ferreira apresenta as dimensões fulcrais da língua, assumida como meio através do qual o ser conhece, ‘vê’ o mundo, e também como potenciadora do seu pensamento e das suas emoções. É nossa intenção, a partir de uma revisão bibliográfica sustentada, realçar a dimensão ontológica da língua. E, nesse sentido, começamos por convocar um autor que apresenta uma explicação muito simples, quando questionado a propósito da eventual relação entre língua e pensamento:

Apesar de a língua ser primariamente um instrumento de comunicação (...), ela é também um instrumento de pensamento. Ou seja, podemos utilizar a língua para pensar, e constantemente o fazemos. Mas o verdadeiro vínculo entre língua e pensamento é que o conhecimento e o uso da língua são também formas de pensamento. Ao usarmos uma língua, lançamos mão de conhecimentos não apenas linguísticos *stricto sensu*, mas de todo tipo de conhecimento sobre o mundo. (Perini, entrevistado por Xavier, 2010, p.3)

Relativamente à possível relação entre língua e cultura, o autor assume que a cultura inclui manifestações de base linguística, como é o caso da literatura – oral ou escrita – do humor ou mesmo das fórmulas usadas em diversas situações: nascimento, funeral, casamento, encontros na rua, entre outros, todas elas marcadas por expressões linguísticas específicas. A língua apresenta, então, uma forte relação com o pensamento e com a cultura; pode ainda ser fonte de prazer constante, pelo menos para quem escreve:

Nul objet n’est dans un rapport constant avec le plaisir (...). Cependant, pour l’écrivain, cet objet existe; ce n’est pas le langage, c’est la langue, la *langue maternelle*. L’écrivain (...) joue avec le corps de sa mère (...): pour le glorifier, l’embellir ou pour le déceper, le porter à la limite (...). (Barthes, 1973, p. 60)

Em sentido mais abrangente, a língua materna além de apresentar a relação com o mundo, expressa o pensamento e proporciona prazer; eis uma dimensão fundamental da língua – a sua capacidade de levar o sujeito a conhecer-se e a conhecer o outro, o mundo:

Fazendo uso do capital simbólico e inerte que ela [a língua] oferece, o indivíduo gera um processo dinâmico que lhe permite conhecer-se a si, conhecer os outros, conhecer o mundo. É, pois, no uso, que a língua deixa de ser um espartilho para o seu usuário, transformando-se então em janela aberta para o mundo. (Lamas E. P., 1988, pp. 1-2)

É sobretudo esta dimensão ontológica na descoberta de si e do outro que problematizamos no ponto seguinte.

2.1.1 A dimensão ontológica na descoberta do(s) eu(s)

Entretanto, não é senão enquanto fala que o homem pensa e não o contrário, como a metafísica ainda crê.

Heidegger (2005)

É nossa convicção, na linha de pensamento do autor convocado (Heidegger, 2005), que o diálogo entre o ser humano e o mundo circundante ocorre, fundamentalmente, pela linguagem, porque é nela que se verifica a verdadeira inovação ontológica – a (re)inovação do ser –, porque está condicionada por algo mais profundo, por uma pré-compreensão do ser, que se dá, antes de mais nada, no e pelo pensamento – se bem que não em exclusivo. Com efeito, a linguagem é a capacidade do ser que lhe permite entrar em contacto com o outro, com o mundo, pelo recurso à língua e/ou a outras manifestações, nomeadamente as artes, desenvolvendo e compreendendo o(s) meio(s) que utiliza para comunicar, expressar-se, revelar-se.

A concretização dessa pré-compreensão ocorre numa determinada linguagem, num certo mundo de palavras e de regras gramaticais e sintáticas, porque o lugar do acontecimento do ser é a linguagem, não como instrumento à disposição, mas como evento que dispõe da suprema possibilidade do ser humano. O autor advoga que a linguagem é um instrumento de que dispomos, mas que, por sua vez, também dispõe de nós; é-nos entregue enquanto falamos, mas apropria-se de nós com as suas estruturas e delimita, *a priori*, o campo da nossa possível experiência no mundo. O ser humano é conceptualmente definido como o *dasein* (Idem, Ibidem), como um ser privilegiado, aquele que pode aceder à auto-compreensão, isto é, à compreensão do que se manifesta a/em si próprio. Todavia, não deixa de ser inserido na temporalidade (daí o termo ‘da’ em ‘*dasein*’), um ‘ser-no-mundo’ que se move entre objetos e um ‘ser-com-os-outros’, o que lhe permite aceder à autêntica realização de si mesmo ou deixar-se privar do seu ser, subjugado pela mediania de um ‘ser’ impessoal. Neste contexto, anterior e independente do indivíduo, a linguagem é habitáculo do ser, cabendo-lhe procurar entender aquilo que ela lhe diz de forma dissimulada⁵, nomeadamente quando assume a forma poética.

No entender de Lamas (2012, p.3), que perfilhamos, “[h]á (...) que tirar partido da dimensão ontogenética da língua para a descoberta do ser”. Retomando Sartre (1943, p. 440), o qual, a partir das palavras de Heidegger “je suis ce que je dis”, deduz: “je suis langage” – a autora acrescenta o contributo de Benveniste (1976, p. 59) para a noção língua como via para a descoberta do ‘eu’: “[é] na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem funda realmente na sua realidade, que é a do ser, o conceito de ‘ego’.” Clarificando, Lamas (2012, p.4) explana que

[n]a descoberta do mundo, que acontece no período da infância, as vivências experienciadas acabam por se cristalizar em imagens, em analogias, em metáforas infindas que se vão construindo, levando a que a desordem dê lugar à ordem e ao sentido do que rodeia a criança; a(s) representação(ões) da realidade, através das palavras por ela selecionadas, vão tomando sentido no e pelo uso da língua.

Dando seguimento às ideias da autora convocada e retomando o pensamento de Foucault a propósito da função de catalogação da linguagem, “que nomeia, que delimita, que combina, que articula e desarticula as coisas, mostrando-as nas transparências das palavras”, palavras essas que “formam (...) a rede incolor em que os seres se manifestam e as representações se

⁵ Destacamos, positivamente, que este é um dos pontos cruciais das novas metas curriculares do Português do secundário.

ordenam” (Foucault, 1998, pp. 350-351), inferimos que a linguagem é então reveladora, mas não se limita a ‘reproduzir’ o mundo, já que

a linguagem não pressupõe sua tabela de correspondências, ela mesma desvela seus segredos, ensina-os a toda criança que vem ao mundo, é inteira mostração. Sua opacidade, sua obstinada referência a si mesma, suas retrospecções e seus fechamentos em si mesma são justamente o que faz dela um poder espiritual: pois torna-se por sua vez algo como um universo capaz de alojar em si as próprias coisas – depois de as ter transformado em sentido das coisas. (Merleau-Ponty, 1992, p. 43)

Não se trata, portanto, de um instrumento de decalque, mas antes, de acordo com a perspectiva ontológica que encontramos na fenomenologia da percepção, da própria operação através da qual se forma uma unidade dotada de consistência e articulação próprias: “[a] linguagem nos conduz às coisas mesmas na exata medida em que, antes de ter uma significação, ela é significação” (Merleau-Ponty, 2002, p. 36), implicando então uma existência estruturalmente significativa da língua. Torna-se então clara que a dimensão ontológica da linguagem é capaz de dotar de existência o que, sem ela, não existiria enquanto conceito. Há, pois, complementaridade entre significante e significado, revelando a existência concreta daquilo que designa. Significante e significado são indissociáveis – signo –, formando um todo coerente. A linguagem – sistema que integra uma lógica latente e espontânea – é a operação que permite construir significação:

[m]uito mais do que um meio, a linguagem é algo como um ser, e é por isso que consegue tão bem tornar alguém presente para nós (...) O sentido é o movimento total da fala, e é por isso que nosso pensamento demora-se na fala. Por isso também a transpõe como o gesto ultrapassa os seus pontos de passagem. (Merleau-Ponty, 1992, p. 43)

Na esteira dos autores atrás referidos, a língua configura-se como o alicerce em que assenta a construção do mundo, que o ‘eu’ faz ao longo da vida, sendo o instrumento de comunicação do indivíduo consigo mesmo, com o outro, com o mundo. É pela e na língua que o ser alimenta a sua identidade pessoal e colectiva, a sua relação com o mundo. A língua de um indivíduo, apropriadamente denominada ‘língua materna’ ou ‘língua-mãe’, afigura-se como elemento essencial à sua sobrevivência enquanto ser social. É, aliás, um dos pontos fulcrais de distinção entre homem e animal. Ela é veículo de afirmação do ‘eu’ no mundo, não podendo dissociar-se da(s) sua(s) aprendizagem(ns) e do seu desenvolvimento. Daí a sua transversalidade resultante da dimensão ontológica e a sua relação intrínseca com a formação do ser humano. A reflexão sobre a dimensão ontológica da linguagem encontra-se presente em toda a obra de Heidegger, desde *Ser e o Tempo* (2005), atingindo o seu ponto de maturação ao longo dos anos. A sua concepção contraria a visão tradicional da linguagem como veículo de expressão, interno ao ser humano, isto é, como elo de ligação que parte do seu interior para o exterior, de tal forma que o acto de falar é encarado como uma actividade do ser humano. Segundo a concepção ontológica da linguagem, não é a linguagem que pertence ao ser humano, mas, antes, é o próprio ser humano, concebido ontologicamente como o ser-para-a-morte, que pertence à linguagem.

Em linhas gerais, trata-se da diferença entre pensar o ser humano como o ente detentor da linguagem, possuidor da capacidade de falar, e a concepção ontológica que pensa o ser humano como ‘existindo’ por meio da linguagem – , ‘sendo’, existindo. Esta concepção permite entender a linguagem não apenas como veículo de transmissão de informação, mas elevá-la ao estatuto de manifestação do próprio existir humano.

É no parágrafo 34 de *Ser e Tempo* (Heidegger, 2005) que surge enunciada a concepção ontológica da linguagem. O autor propõe desde logo uma distinção entre discurso – condição de potencial da linguagem, que pode não ser formulado, tendo as possibilidades existenciais de fazer silêncio e de entendimento, que a capacidade de percepção dos sons – e linguagem, isto é, o ser do discurso, sua exteriorização oral, o que denomina de “pronunciamento do discurso” (p. 219). Daqui se depreende que a linguagem existe apenas porque existe discurso, que lhe é anterior, melhor dizendo, porque antes da expressão, está a abertura do ser ao outro e ao mundo, o entendimento que resulta das relações estabelecidas, da articulação entre as significâncias, que o real vai assumindo ao ser percebido pelo ser, significâncias essas mediadas pela comunicação.

É em torno da linguagem, que se desenvolve a sua crítica das concepções do ser humano como animal falante ou como animal racional, e critica ainda as concepções ontológicas da linguagem propostas pela linguística e pelas filosofias da linguagem, que a concebem como conjunto sistemático de signos determinados logicamente, através dos quais se dá a comunicação de mensagens. O autor não rejeita liminarmente estas concepções, apenas as considera ‘incompletas’ na medida em que não revelam o caráter fundador do discurso enquanto existencial constitutivo da abertura do *ser-aí*, o vínculo ontológico entre o *ser* do ente que somos e o *ser* da própria linguagem. No seu entender, “[t]oda a compreensão guarda em si a possibilidade de interpretação, isto é, de uma apropriação do que se compreende” e “[o] fundamento ontológico existencial da linguagem é o discurso”, uma vez que, “[d]o ponto de vista existencial, o discurso é igualmente originário à disposição e à compreensão.” (pp. 218-219).

A base fundamental da linguagem não reside na lógica nem na gramática, tão pouco nas potencialidades do aparelho fonador do animal racional; na concepção de Heidegger (2005), é na constituição existencial do *dasein*, isto é, encontramos a sua sustentação na abertura do ser-no-mundo. A transformação exigida pela linguagem não reside na criação de palavras ou de novas sequências de palavras (que podemos considerar uma visão agostiniana, nominalista da linguagem, encarada como um conjunto lexical). O autor concebe o ser humano como ser capaz de se abrir a si mesmo e ao mundo. Destaca o *logos* – discurso, e não linguagem; definindo discurso como “a articulação ‘significativa’ da compreensibilidade do ser-no-mundo a que pertence o ser-com” (p. 220), o que não significa que surja após a compreensão. Daqui se depreende que não se trata de uma pós-estruturação do que já foi compreendido, uma vez que o *dasein* engloba compreensão, disposição e discurso, três elementos co-originais e não fundados na sequência uns dos outros. Já a linguagem – *sprache* – é um fenómeno derivado do discurso. O filósofo define então o ser humano como configurador do mundo – *weltbildend* – que necessita de criar esquemas, imagens – *bild* – , para com elas conferir sentido à sua intencionalidade.

Compreendemos, assim, as palavras de Ferreira (1998, pp. 83-84): “Da minha língua vê-se o mar, /Da minha língua ouve-se o seu rumor, /Como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto”; elas deixam transparecer a convicção de que a língua se assume como porta do mundo – abertura do ser ao real que o circunda, o espaço onde cada indivíduo constrói o ‘seu mundo’, de onde vê, ouve e percepção os mundos e as vozes dos outros. Também Fernando Pessoa afirma, pela ‘voz’ do semi-hetrónimo Bernardo Soares (Pessoa, n/d): “[a] minha pátria é a língua portuguesa”, revelando uma profunda identidade entre a língua e as origens – pátria – do sujeito. Mia Couto (1992) especifica esta sentença, afirmando “[a] minha pátria é a minha língua portuguesa”, destacando a individualidade de cada sujeito e o carácter único que este atribui às línguas na sua vivência individual e em sociedade, que se nota pelo possessivo ‘minha’.

Heidegger (2005) define a abertura que a língua nos proporciona, como constituída de maneira co-originária pela compreensão, disposição e discurso, cabendo a este último o carácter existencial de fundamento ontológico da linguagem. Sem sobrepor-se hierarquicamente aos existenciais da compreensão e disposição, o discurso é a instância ontológica de vinculação da análise existencial da abertura, pois articula um todo de significações compartilhadas nas ocupações e (pre)ocupações mundanas do *ser-em*. Por isto, comunicar linguisticamente não é apenas transmitir vivências privadas ou informações do interior de um sujeito para o interior de outro sujeito – *mitteilung*.

O acto de comunicar é complexo, não se reduzindo apenas ao pronunciamento de enunciados verbais possíveis de serem falsos ou verdadeiros entre sujeitos isolados entre si, tanto mais que, mesmo tal possibilidade tem de ser entendida como derivada do fenómeno originário da coexistência ocupada e (pre)ocupada no mundo comum. É esta dimensão ontológica na descoberta do(s) eu(s) que abre o caminho para a passagem da subjectividade/objectividade à subjectividade/intersubjectividade, uma vez que a comunicação tem de ser compreendida a partir da estrutura do *ser* como *ser com o outro*, de modo que a análise ontológica da linguagem é, simultaneamente, uma análise da coexistência entre indivíduos, da interacção. Sendo o discurso a articulação da significância – *bedeutsamkeit* – então, a coexistência pode ser mediada pela comunicação (Heidegger, 2005).

2.1.2 Da subjectividade/objectividade à subjectividade/intersubjectividade

Com vista a compreender a relação subjectividade / sujeito / discurso, começamos por retomar o conceito de subjectividade – que Saussure excluía dos estudos linguísticos – incorporado por Benveniste (1989) nos estudos de linguística da enunciação, onde abre o caminho para a reflexão sobre as relações existentes entre o homem e a linguagem, mais especificamente na importância desta como via de afirmação do eu: “[é] na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego” (1989, p. 286). A língua oferece ao falante a estrutura formal que lhe permite pôr em funcionamento a subjectividade, revelar-se a si e ao outro.

Também retomamos as noções de sujeito propostas por Pêcheux (1995) e Orlandi (1988), (2005), tendo como ponto de partida a noção que a subjectividade é marcada pelo sujeito *do* e

no discurso. Naturalmente, não nos referimos ao discurso ‘objectivo’, em que há transmissão de informações, como é o caso de uma aula de gramática. O tipo de discurso que aqui nos importa é aquele em que a ideologia pode encontrar forma de se manifestar.

Em Orlandi (1988) está presente a ideia de que a formação discursiva é o lugar de constituição de sentidos e da identificação do sujeito, sendo esse o momento em que o sujeito se (re)conhece na sua relação com os outros sujeitos e consigo mesmo, considerando a linguagem uma forma de interação entre o homem e a realidade, quer natural, quer social. Para o autor, nem tudo o que o locutor diz é do seu domínio, sendo também determinado pelas condições em que o discurso é produzido, por um lado, e pelas relações que se estabelecem com outros dizeres, noutros contextos. A autora também salienta que os papéis de locutor e de receptor são reversíveis, frequentemente alternáveis, o que contribui para que o sujeito se possa assumir como múltiplo, por atravessar e ser atravessado por diversos discursos, num processo de alternância natural.

A língua, “fazendo emergir a subjectividade de cada indivíduo” (Patela & Lamas, 2013, p. 65) proporciona-lhe a possibilidade de interagir com o outro, de com ele se relacionar, já que

ao partilhar a sua subjectividade, esta transforma-se em intersubjectividade (...) E a partilha, a interação, é veiculada pela língua, cuja dimensão ontológica, na perspectiva heideggeriana, é o elo entre “O Ser e o Nada”, o habitáculo do ser, sem o qual o ser não é. (Idem, Ibidem)

Retomamos Heidegger (2005), quando este defende que a linguagem não pode ser compreendida correctamente por meio de análises puramente lógico-formais, como se tratando de um sistema de signos concebidos exclusivamente como objectos, significantes puros, aos quais se acrescentariam posteriormente significações. Então, a origem da linguagem é a significância, compreendida numa certa disposição e interpretação, mediada pela comunicação – o pôr em comum, o interagir com o(s) outro(s). O discurso propicia, enquanto articulação da compreensibilidade do todo da significância, já aberto em tonalidades afectivas, antecipações de sentido e interpretações particularizadas, tanto a possibilidade da enunciação linguística, como a possibilidade da compreensão operada na escuta e no silêncio. A conexão entre o discurso, a compreensão e a compreensibilidade do *ser-em* ocorre a partir das possibilidades existenciais da escuta e do silêncio, que se enraízam no existencial que é o discurso. A percepção acústica funda-se no escutar silencioso e na compreensão que dele decorre; somente quem se cala pode escutar a si e ao outro, dar lugar a que a consciência se active, o raciocínio aconteça, a compreensão se construa.

Assim como o acto de falar não é apenas emitir sons aos quais, posteriormente, dele emergem significados, também escutar não é meramente ouvir ruídos aos quais se atribuem sentidos posteriores: “[e]scutar é o estar aberto existencial da presença enquanto ser-com os outros” (Idem, p. 222). O silenciar, por sua vez, também não se reduz ao acto de não pronunciar sons, pois tanto o falar como o silenciar estão previamente enraizados na pré-compreensão de ser do *ser-no-mundo* coexistente: “[o]escutar recíproco de um e de outro, onde se forma e elabora o ser-com, possui os modos possíveis de seguir, acompanhar e os modos privativos de não ouvir, resistir, defender-se e fazer frente a” (Idem, Ibidem). O autor acrescenta que,

“[m]esmo na escuta expressa do discurso do outro, compreendemos de imediato o que se diz, ou melhor, nós já nos encontramos antecipadamente com outro junto ao ente sobre o que se discorre” (Idem, p. 223).

Na *Carta sobre o Humanismo* (2005a), Heidegger afirma que o pensamento perfaz a relação do ser para com a essência do ser humano; isto é, que no pensamento meditativo, não calculador, que o ser vem à linguagem, a qual é, a partir de agora, concebida como habitáculo, casa do ser onde habitam os mortais:

A linguagem é a casa do ser. Nesta habitação do ser mora o homem. Os pensadores e os poetas são os guardas desta habitação. A guarda que exercem é o ato de consumir a manifestação do ser, na medida em que a levam à linguagem e nela a conservam. Não é por ele irradiar um efeito, ou por ser aplicado, que o pensar se transforma em ação. O pensar age enquanto exerce como pensar. Este agir é provavelmente o mais singelo e, ao mesmo tempo, o mais elevado, porque interessa à relação do ser com o homem. Toda a eficácia, porém, funda-se no ser e espraia-se sobre o ente. O pensar, pelo contrário, deixa-se requisitar pelo ser para dizer a verdade do ser. O pensar consuma este deixar. Pensar é *l'engagement par l'Etre*. (2005a, p. 5)

Compreender a linguagem como a casa do ser, isto é, pensar a linguagem em sua essência, que em si mesma nada tem de linguístico, é pensar a linguagem como aquilo que acontece essencialmente (*west*) na proximidade velada entre homem-ser – acontece pelo raciocínio, pela consciência, pela sensação, pela emoção, pelo entendimento.

Ao definir o discurso como a estrutura ontológica constitutiva da abertura do ser-no-mundo com os outros, possibilitando tanto a comunicação linguística quanto a compreensão pré-linguística articulada na escuta silenciosa, Heidegger (2005a) não apenas contraria a visão do sujeito solipsista que capta significações dispersas do mundo exterior e as retransmite a outros sujeitos isolados e fechados em si mesmos, mas recusa também a concepção da linguagem como mero veículo da transmissão de informações por meio de representações. Nasce aí a intersubjectividade que leva ao “desejo de partilhar, de comunicar com o outro, [um desejo que] é profundamente humano” (Patela, 2013, p.4828). Ao partilhar com o outro, o indivíduo reforça o saber, centrando-se no objecto da comunicação. Por isso, podemos dizer que, passando:

da subjectividade à intersubjectividade, potenciando a objectividade, isto é, a construção do conhecimento, na e pela partilha, no confronto de ideias, na troca de opiniões que se vão transformando e abrindo vias à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências, ao reforço do relacionamento, à aprendizagem da convivência, no e pelo respeito das ideias do outro. (Patela, 2013, p.4828)

Assim, parece-nos pertinente afirmar que é na e pela língua que o ser se descobre e descobre o outro, num movimento de vai-e-vem, qual *boomerang*. Para podermos encarar a linguagem de modo meditativo, torna-se necessário deixarmos de apenas ouvir e passarmos a prestar atenção àquilo que já se sabe de antemão: é necessário expormo-nos a um domínio estranho, não podendo haver verdadeiramente experiência senão na exposição ao outro. Fazer uma

experiência com a linguagem não significa procurar conhecimento científico sobre ela, mas antes questionar o ser da linguagem, transformando-a em mais um item do fundo de reserva *bestand*. Para Heidegger, só é possível estar em casa, no mundo, por meio de um pensamento e de uma linguagem do estranhamento, reconhecendo que o nosso pensamento calculador e a nossa linguagem mais familiar, quotidiana e imediatamente compreensível, já não fazem senão consolidar o ‘esquecimento do esquecimento do ser’.

De acordo com Martins (2008, p. 233) “[a]té algum tempo atrás, a linguística vinha-se ocupando quase exclusivamente com o enunciado; nas últimas décadas, entretanto, ela está se voltando também para a problemática da enunciação”. Não se trata, no entender da autora, de olhar para a enunciação apenas como acto de produção de enunciado, mas antes de partir deste para indagar as leis da enunciação, buscando “traços do ato de produção no produto” (Idem, p. 234), a saber: situação, contexto socio-histórico, locutor, receptor e referente. Temos, então, uma estilística do enunciado, e outra da enunciação, uma divisão já proposta por Todorov (1982, p. 101):

[p]odem mencionar-se aqui duas direcções desta reflexão. Primeiramente, (...) a crítica do estilo, (...) [p]or outro lado, (...) uma certa concepção que se encontra resumida na fórmula de Buffon, «o estilo é o próprio homem» (que tem, aliás, no seu contexto um outro sentido) a do autor *que se exprime* na obra, deixando nela o seu cunho inimitável, a sua especificidade individual.

Esta bipartição remete para uma estilística centrada no estudo do aspecto verbal – a do enunciado – ou na(s) relação (ões) entre o(s) protagonista(s) do(s) enunciado(s): locutor, receptor(es) e referente(s) – a da enunciação. Esta última valoriza a questão da subjectividade do discurso, que pode variar em grau – não quantificável –, mas que, quanto mais reduzida for, mais permitirá conferir objectividade ao enunciado, aproximando-se assim do discurso científico e afastando-se do locutor.

2.2 AS TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Antes de iniciar a revisão da literatura no que concerne às tipologias textuais, clarificamos que entendemos tratar-se de um modo de classificar vários tipos de texto em função de determinadas características comuns e/ou específicas. Ora, ao referirmos ‘determinadas características comuns e/ou específicas’, estamos a assumir que aceitamos o facto de os textos poderem ser classificados em função de diferentes variáveis e métodos, pelo que não existe, então, uma divisão única, clara e definitiva de tipologias textuais.

Em primeiro lugar, entendemos que uma tipologia é uma construção teórica que define categorias em que podem ser integrados fenómenos empíricos, concretos e singulares; o objectivo desta teorização é permitir ordenar e compreender a diversidade de fenómenos a partir de critérios claros, explícitos, o mais homoganeamente que seja possível. É importante sublinhar que a tipologia não se sobrepõe ao texto, e que dificilmente define, de forma estanque, determinado grupo de textos. O que há são algumas classificações comumente aceites, ainda que não rígidas, com base em protótipos. Por isso se torna tão importante o princípio, atualmente defendido por muitos linguistas e teorizadores da literatura, de que cada tipo de

texto se pode configurar prototipicamente, isto é, o exemplar mais ‘perfeito’ ou pode apresentar uma prototipicidade atenuada, débil ou difusa, sobretudo por apresentar alguma combinação ou mescla com outros. Esta ‘mescla’, remete para a existência de tipologias textuais híbridas, podendo, por exemplo, um texto predominantemente narrativo incluir sequências prototipicamente descritivas, argumentativas, entre outras. Nestes casos, é a tipicidade dominante da sequência que permite classificar um texto como narrativo, descritivo, argumentativo, entre outros. Estas sequências são, no fundo, esquemas em forma de super estruturas que comportam uma série de características linguísticas, sendo as mais comuns a narração, a descrição e a instrução.

É o que acontece com *Os Lusíadas*, a epopeia nacional por excelência leccionada no 9º e no 12º ano, em que o aluno se confronta com um texto composto por 1102 estrofes somando ao todo 8816 versos decassílabos acentuados na sexta e décima sílaba, com um esquema rimático invariável – abababcc – e repleto de recursos expressivos, que predispõe à partida o aluno para a leitura de um texto poético; no entanto, é-lhe explicado que se trata de um texto narrativo. Mas a mistura não termina aqui: ao longo do estudo dos episódios recomendados pela tutela, surge, por exemplo, o assassinato de Inês de Castro, em que o programa recomenda que se proceda ao levantamento de marcas da tragédia clássica, visto que as instâncias alusivas a este momento da nossa história poderiam ser um exemplo de um texto dessa tipologia. Também o género oratório faz parte d’*Os Lusíadas*, sendo estudado como tal no discurso de Inês e Castro, no discurso introdutório do consílio dos deuses do Olimpo, feito por Júpiter, ou mesmo na oração de Vasco da Gama aquando da tempestade que coloca a armada em perigo, pouco antes de esta chegar à Índia. Ou seja, o aluno é confrontado com uma obra, que pertence a um género – a epopeia –, mas que integra vários outros géneros.

Também é possível classificar os textos em função da sua intenção; por exemplo, a argumentativa, que ocorre quando o texto tem por objectivo, claramente, persuadir ou defender determinado ponto de vista, a poética, quando o seu objectivo não é senão traduzir e/ou produzir prazer estético.

- Mas por que razão, então, proceder à separação ou, melhor dizendo, categorização?

Além da necessidade de dar cumprimento aos programas curriculares, o facto de propor textos, inserindo-os em determinadas categorias contribui para uma predisposição diferente do aluno-leitor em função da tipologia. Assim, espera-se que o leitor procure mais (pluri)significações num texto claramente literário do que num requerimento – onde é aliás suposto precisamente o oposto, ou seja, um registo claro, objectivo e denotativo – e que esteja atento às duas vertentes, por exemplo, numa crónica. Silva (1998a) defende esta distinção quando advoga a necessidade de, no terceiro ciclo do ensino básico e ao longo do ensino secundário, se prestar a devida atenção às estruturas formais e semânticas do texto literário, no concernente aos modos, géneros e subgéneros, na medida em que este tipo de abordagem que tem em consideração os condicionalismos arquitecturais são relevantes para a didáctica do texto literário, uma vez que, por exemplo, um texto lírico, não pode ser estudado à luz de modelos de

análise ou categorias aplicáveis a textos narrativos. Contudo, ressalva que “[o]s modelos de descrição e análise textuais de matriz arquitextual não podem, todavia, ser utilizados mecanicamente, como se o sentido de um texto fosse inteiramente subsumível naqueles modelos” (p. 29).

Daqui depreendemos a necessidade de promover, em contexto de sala de aula, um “diálogo hermenêutico entre as estruturas textuais e a memória, a informação, a sensibilidade e a imaginação do leitor-intérprete” (Idem, Ibidem), cabendo ao professor a tarefa de delinear cuidadosamente a fronteira entre a liberdade crítica e o laxismo interpretativos, visto que

[o] acto interpretativo deve ser sólida, rigorosa e coerentemente apoiado na forma do texto, na forma da expressão e na forma do conteúdo, e na informação linguística, literária e cultural do leitor, mas não é cientificamente determinável. Ler e interpretar um texto literário é um acto crítico (...) que envolve e comporta hipóteses e juízos que não são cientificamente controláveis. Por isso mesmo, não há uma interpretação *ne varietur* de um texto literário, o que não significa que toda e qualquer interpretação seja legítima e admissível e que não existam critérios para distinguir as interpretações fundamentadas das interpretações forçadas, arbitrárias ou até aberrantes. (1998a, p. 29)

Longe de defender a exclusividade do texto literário nas aulas de LM, o autor atribui-lhe lugar de destaque, de centralidade, sem todavia esquecer o estudo de outros textos, no que denomina de ‘polifonia’:

Em todos os segmentos do sistema educativo, (...) o texto literário não deve ser considerado como uma área apêndicular (...) da disciplina de Português, como uma espécie de quinta senhoria escondida nos arredores da grande cidade da língua, mas como o núcleo da disciplina de Português, como a praça maior dessa cidade, como a manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa. Quando digo «núcleo» e «praça maior», estou a afirmar obviamente a necessidade de estudar, nos diversos segmentos do sistema educativo, outros tipos ou outras classes de textos, numa polifonia, consonante e contrastiva, de vozes, de estratégias e de arquitecturas discursivas. Retomando e afeiçoando ao meu propósito e argumento um famoso símile de Wittgenstein, direi que, na cidade da língua, os subúrbios proletários, as vielas dos bairros antigos, as ruas de azafamada actividade do comércio e dos serviços, as avenidas e os largos residenciais, as praças de elegante e discreto remanso, afluem à «praça maior», talvez o único lugar possível de encontro, de cruzamento e de mescla, das variedades diatópicas e diastráticas do tecido linguístico da urbe. (1998a, pp. 24-25)

Esta centralidade, advogada pelo autor, é clara: o texto literário, onde a língua atinge o seu expoente máximo, deve ser o centro gravitacional em torno do qual giram os outros textos, como os textos de análise, as biografias, enfim, variadíssimos textos de índole utilitária que podem, ou, melhor dizendo, devem ser convocados a propósito do texto literário em estudo. Esclarecida a proposta de atribuir ao texto literário o papel principal nas aulas de LM, deparamo-nos com o problema da matéria que constitui o objecto da análise literária, ou seja,

o desafio de fazer realçar o que caracteriza a literatura, melhor dizendo, de identificar a natureza da literatura. Cabe então aqui questionar:

- O que é literatura?
- Quais são os textos literários?
- Quais são os textos não literários?

2.2.1 O que é a literatura?

O termo latino *litteratura* deriva de *littera* – letra –, ao qual se anexa um sufixo que denota actividade, expressando então a acção daquele que assume o ensino da literatura, aquele que ensina(va) a ler e a escrever de forma correcta – um *litterator*. É, por conseguinte, um termo ligado à palavra escrita ou impressa, à arte de escrever, à erudição. Neste contexto de palavra escrita, torna-se então incorrecto falar de uma ‘literatura oral’ – literatura de expressão oral (como se pode ler, por exemplo, nos programas de Português de 7º e 8º anos). Quando nos referimos à erudição, incluímos nesta categoria diversos tipos de produções literárias, como poesia, narrativas ficcionais –em que incluímos o texto dramático, literatura de ficção, entre outras. Todavia, excluimos automaticamente expressões como ‘literatura médica’ ou ‘literatura técnica’, que remetemos para o grupo do texto utilitário.

O conceito de literatura tem evoluído ao longo dos tempos, havendo alterações semânticas bastante relevantes. Para alguns povos latinos, a literatura tinha um teor subjetivo, representando o conhecimento dos letrados, pelo que não era contemplada como objeto do conhecimento a ser estudado. Até ao século XVIII, nas línguas europeias, designava, em regra, de forma abrangente, o saber, o conhecimento, as artes e as ciências em geral. Para designar especificamente a arte verbal, o *corpus* textual, eram utilizadas palavras como ‘poesia’, ‘verso’ e ‘prosa’, termos que hoje reconhecemos de valor enquanto termos que servem para a classificação de géneros literários.

Na segunda metade do século XVIII, o termo sofre uma grande evolução, fruto das profundas transformações da cultura europeia da época, passando a adquirir um novo sentido, no *Dictionnaire Philosophique*; Voltaire caracteriza a literatura como forma particular de conhecimento que implica valores estéticos e uma particular relação com as letras, o que faz com que o termo passe a designar o objeto de estudo, a produção literária, a condição dos profissionais; em síntese, todo o fenómeno literário na sua complexidade. Também em França, em 1773, os beneditinos de Saint-Maur começam a publicar a *Histoire littéraire de la France*; de acordo com Silva, o adjectivo *littéraire* “referia-se a tudo quanto dissesse respeito às ciências e às artes, em geral” (1988a, p. 3). O mesmo autor acrescenta, de seguida, que

Tal como literatura, lexemas e sintagmas, como letras, letras humanas e, a partir do século XVII, belas-letras designam conhecimento, doutrina, erudição – um conhecimento que tanto dizia respeito aos poetas e aos oradores como aos gramáticos, aos filósofos, aos matemáticos, etc (Idem, Ibidem).

Esta evolução não estagnou no limiar do romantismo; Silva (1988, pp. 7-9) esboça as acepções mais relevantes que o termo foi adquirindo desde então; reproduzimo-los sucintamente:

- a) Conjunto da produção literária de uma época ou de uma região;
- b) Conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial pela sua origem, temática ou intenção;
- c) Bibliografia existente acerca de um determinado assunto;
- d) Retórica, expressão artificial (conceito depreciativo, que rompe iconoclasticamente com a literatura institucionalizada);
- e) História da literatura (por elipse);
- f) Manual de história da literatura (por metonímia);
- g) Conhecimento sistematizado, científico, do fenómeno literário.

Ainda de acordo com o autor citado (Idem), referindo-se ao século XIX e às primeiras décadas do século seguinte, o conceito adquiriu o sentido genérico, afastado do valor estético:

[n]a época positivista, as dificuldades e os melindres do estabelecimento do conceito da literatura foram simplista e radicalmente suprimidos, ao aceitar-se como literatura (...) todas as obras manuscritas ou impressas, que representassem a civilização de qualquer época e de qualquer povo, independentemente de possuírem, ou não, elementos de ordem estética. (p. 14)

Por oposição aos conceitos positivistas, começa a surgir, na primeira metade do século XX, uma evolução que origina três correntes de teoria literária: o Formalismo Russo, o New Criticism americano e a Estilística. De acordo com os princípios destes movimentos, os textos literários revestem-se de características “peculiares que os diferenciam inequivocamente dos textos não-literários, daí procedendo a viabilidade e a legitimidade de uma definição referencial de literatura” (Silva V., 1988a, p. 15). Emerge assim a ideia de que a literatura deve ser definida como modalidade específica da linguagem verbal, relacionando-se com a linguística.

Na perspectiva do Formalismo Russo, a linguagem literária resulta de uma função específica da linguagem verbal. Para Roman Jakobson (1973), um dos mais célebres linguistas desta corrente, a comunicação verbal pressupõe a interacção de seis factores: o emissor, o receptor ou destinatário, o contexto, o canal, o código, a mensagem, factores esses que originam, pela sua especificidade, uma função linguística diferente. Ainda que, em cada mensagem, seja comum verificar-se simultaneamente a presença de mais do que uma função, uma delas é a dominante. Assim, o autor propõe:

- A função expressiva (ou emotiva), centrada no emissor;
- A função conotativa, orientada para o destinatário;
- A função referencial (denotativa ou cognitiva), que remete para o contexto;
- A função fática, que ocorre em mensagens que têm por finalidade estabelecer, prolongar ou interromper a comunicação, verificando se o processo funciona;
- A função metalinguística, centrada no código, que ocorre quando emissor e/ou o receptor julgam necessário averiguar se ambos utilizam o mesmo código;
- A função poética, centrada na própria mensagem.

Para o Formalismo Russo, a função poética centra-se na própria mensagem, um princípio aceite pelo New Criticism. Esta corrente rejeita a análise literária a partir de contextos socioculturais ou ainda da investigação histórico-biográfica. Para os teóricos desta corrente de origem americana, não é admissível nenhum tipo de informação para além daquela que está contida no próprio texto; este basta-se a si mesmo, existe independentemente de tudo o que o cerca. Todorov (1978) afirma que “A literatura é uma linguagem não instrumental e o seu valor reside nela própria” (p. 18). Já a Estilística, corrente associada a Ferdinand de Saussure, entre outros linguistas, promove o estudo de todas as operações internas do texto literário, socorrendo-se de outras disciplinas como a Semiótica, a Gramática, a Sociolinguística ou a Retórica. Distingue-se da gramática porque não se ocupa especificamente das formas linguísticas e das funções que desempenham na comunicação verbal; recorre a ela como a mais um elemento. Ceia (n/d) define-a como a “disciplina que se ocupa dos efeitos produzidos pela linguagem que se utiliza num dado contexto e com um dado fim”⁶, o que permite considerá-la ‘herdeira’ da retórica.

Do grupo dos formalistas russos emerge um novo conceito. Este grupo de teorizadores imaginou que seria possível isolar uma propriedade, presente nas obras literárias, responsável pela sua elevação ao estatuto de literatura: a literariedade. O termo foi introduzido por Jakobson (1973) que defende que o objecto da ciência da literatura não é a literatura mas antes a literariedade, ou seja, o que torna determinada obra uma obra literária. A literariedade seria a propriedade universal que se manifestaria particularmente em cada obra literária. O conceito suscita polémica. Por um lado, existe argumentação favorável, na medida em que é possível verificar objetivamente a existência de propriedades ou características que, quando presentes numa obra, nos permitem classificá-la como literária e ainda inseri-la num estilo ou numa época. Também podemos entender que, em vez de imaginar que a literariedade é um universal que se manifesta no particular, pelo contrário, a literariedade é antes um particular que se pretende universal. Por outro lado, a argumentação contra a existência de uma propriedade que possibilite a identificação de uma obra como literária pressupõe que o termo literariedade não tenha um conteúdo permanente, mas que seja variável em função de cada época, visto que as

transformações, próprias de um sistema aberto como o sistema literário, no qual ocorre um constante e complexo fluxo de entradas e saídas em relação à esfera da não literatura, são originadas por alterações do sistema de normas aceites pela comunidade literária – escritores, leitores, críticos, teorizadores, professores, etc. – sob a acção de mudanças operadas historicamente nas estruturas sociais e culturais. (Silva V. , 1988a, pp. 36-37)

Face às constantes mutações e variabilidade de conceitos, defende então o autor ser admissível “a existência de uma espécie de escala da literariedade, em perfeita consonância

⁶ E-Dicionário de termos literários,

http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1027&Itemid=2

com o conceito wittgensteiniano de ‘semelhanças de família’, variável de um para outro contexto histórico e sociocultural” (p. 38).

Na tentativa de definir literatura, Todorov centra a questão na *mimesis*, afirmando que “genericamente, a arte é uma imitação diferente segundo o material que utiliza; e a literatura é imitação pela linguagem, tal como a pintura é imitação pela imagem”, para concluir mais adiante: “a literatura é uma ficção: eis a sua primeira definição estrutural” (1978, pp. 15-16).

Recorremos, ainda, a Matos (1987, pp. 9-10) que ilucida ser a literatura

criadora de uma dimensão não utilitária, dimensão estética que revela ao homem a possibilidade de se libertar da engrenagem escravizante do mundo do ter, dos coisas feitas sempre em função de um outro resultado, da sua consequência, do seu preço, mundo em que tudo vale pela troca que possibilita ao ponto de deixar de ter valor em si, de se escravizar do próprio conteúdo.

Com efeito, a literatura possibilita-nos essa libertação, convidando-nos, através da imaginação, para o gozo estético de uma viagem pelo não-real.

Já Reis afirma que “a constituição da linguagem literária e do discurso que a configura podem ser entendidos como resultado de um acto discursivo próprio, propondo a uma comunidade de leitores um texto que essa comunidade reconhecerá como texto literário” (2001, p. 111). Desta visão do autor, é possível concluir que a literatura é um conjunto de enunciados, e que a obra literária se dirige a uma audiência que reconhece esse discurso como sendo ou não literário, artístico.

Serra (*in* Ceia, n/d), ao passar do conceito de literatura para o de tipicidade textual, avança com a definição de ‘texto literário’ tendo em consideração os seguintes princípios:

- (1) Tradicionalmente, o texto literário distingue-se do texto das ciências da história, da filosofia, da psicologia, sociologia, etc. Contudo, caracteriza-o um campo de acção criativa tal que pode ir buscar a todos os outros campos os termos que hão-de ajudar a construir a sua especificidade;
- (2) O texto literário é ao mesmo tempo igual a todos os outros (em termos de forma e estrutura) e diferente de todos (pela linguagem); é ao mesmo tempo igual a todos os outros (em termos de uso de uma linguagem) e diferente de todos (pela procura de uma forma e estrutura peculiares); é ao mesmo tempo igual a todos os outros (em termos de forma e estrutura e uso da linguagem) e diferente de todos (em termos de forma e estrutura e uso da linguagem);
- (3) O texto literário não é um registo linguístico efémero, pois tem por objectivo ser preservado na tradição oral e/ou escrita. Neste sentido, é intemporal.

Em síntese, diríamos que o texto literário envolve então dimensões sócio-culturais, históricas e estéticas, distinguindo-se do texto das áreas da História, da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia. É, ainda, intemporal.

Neste contexto de diversas classificações, faz sentido, para nós, começar por distinguir entre texto literário e texto de cariz utilitário, ainda que estejamos cientes que a fronteira é por vezes ténue. Usamos o termo ‘utilitário’ intencionalmente, por ser um termo bastante distante do literário, para facilitar a compreensão da ‘nossa’ divisão. Naturalmente, aceitamos que

muitos textos literários têm, para além da função de deleite, a utilidade de, por exemplo, denunciar situações, levando o leitor a tomar posição. Mas o nosso objectivo, aqui, é propor uma divisão genérica. No conjunto do texto utilitário, incluímos os textos do domínio transaccional que, de acordo Eggins (1994, p. 31), é uma categoria que prototipicamente abarca os textos relacionados com as actividades de “buying and selling” que não se pode aplicar a textos como regulamentos, requerimentos, contratos ou cartas formais.

Em relação a estes últimos tipos de texto, e seguindo as classificações propostas nos programas curriculares, que por sua vez se orientam pela tipologia de Werlich, um regulamento é um texto directivo ou instrucional e um requerimento, quando não é um mero estereótipo ou formulário, é um texto expositivo e argumentativo, podendo conter sequências narrativas e descritivas. Já a carta ‘formal’ – distinta da carta pessoal, podendo por vezes revestir-se de características literárias – pode ser um texto expositivo, argumentativo, ou ainda directivo. Entenda-se, por ‘formal’, o facto de não ser do foro pessoal, e que a formalidade depende do registo – no sentido sociolinguístico – adoptado pelo autor. Também incluímos na categoria de texto utilitário os textos jornalísticos literários, como é o caso da crónica – que, todavia, abordamos em sala de aula –, e ainda as notícias e reportagens, ainda que integrem sequências textuais narrativas, descritivas, expositivas, e/ou argumentativas. Aliás, o estudo de exemplares de textos tão híbridos proporciona uma actividade de distanciamento da tipologia textual em causa, permitindo separar sequências de índole diversa e abordá-las como texto literário, argumentativo ou informativo, por exemplo.

2.2.2 Quais são os textos literários?

O conceito de ‘género’ textual não é novo, tendo já longa tradição desde a cultura greco-romana, com a classificação retórica dos géneros ‘deliberativo’, ‘judicial’ e ‘epidíctico’ e a tradição literária, que sub-divide os géneros em ‘lírico’, ‘épico’ e ‘dramático’. Bakhtin esclarece que “Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana” (1982, p. 248). O uso da língua manifesta-se sob a forma de enunciados – orais ou escritos – singulares, em vários contextos do quotidiano e reflectem

las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Estos tres aspectos –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del texto y se determinan, de modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso lingüístico elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*. (Bakhtin, 1982, p. 248)

A partir deste posicionamento inovador, os analistas do discurso têm vindo a explorar o conceito de ‘género’, bem como a relação texto-contexto, tornando-se actualmente difícil sistematizar a diversidade de géneros.

Ultrapassada – ou não –, a ‘definição’ de literatura e literariedade, surge-nos outra questão igualmente inconstante e pouco consensual, que foi evoluindo ao longo dos séculos: a da separação dos géneros literários. Tal não é tarefa simples, visto que o conceito de género literário tem sofrido variações históricas desde a antiguidade clássica até os nossos dias. Aliás, uma das questões pertinentes a este respeito consiste em tentar esclarecer se existem, ou não, géneros literários. E, caso existam, em que consistem.

A designação de género literário remonta à antiguidade greco-romana, estando associada ao surgimento de diversas formas literárias, o que conduziu às primeiras classificações, das quais a que mais perdurou definia três géneros – ou tipos – fundamentais: o género mimético ou dramático, próprio da tragédia e da comédia; o género expositivo ou narrativo, próprio do ditirambo e das composições líricas e o género misto, que combinava as características do dramático e do expositivo, e que era próprio da epopeia. Esta classificação foi adoptada por Aristóteles, que ditou um conjunto de regras e preceitos a respeito da tragédia, regras essas que serviram de exemplo a formulações para outros géneros literários. Esta classificação foi perdurando quase inalterada até ao Renascimento (Silva V. , 1988).

Nesse período, de acordo com a mesma fonte, os géneros literários foram definidos de uma forma rígida, passando a ser considerados cinco géneros de poesia e quatro de prosa, a saber:

- Géneros de poesia:
 - i. *texto lírico*, de revelação do ‘eu’, das emoções, como a elegia, o epitalâmio, a canção, a ode ou o soneto;
 - ii. *texto épico*, que é uma narrativa, em verso, de aventuras heróicas e maravilhosas (o poema épico e o poema herói-cómico);
 - iii. *texto dramático*, que representa a vida em acção (a tragédia, a comédia);
 - iv. *texto didáctico*, que engloba as obras cuja função é ensinar verdades de ordem moral ou física (a fábula, a epístola, a sátira, o epigrama, por exemplo);
 - v. *texto pastoral ou bucólico*, que são poemas que incluem diálogo e descrição (a *écloga*).
- Géneros de prosa:
 - i. *oratório*, cujo fim é persuadir;
 - ii. *histórico*, narrativa verídica de factos da vida das nações, dos povos;
 - iii. *didáctico e filosófico*, cujo objectivo é o ensino da verdade;
 - iv. *novelístico ou de ficção*, narrativa de aventuras imaginárias.

Em *Anatomia da crítica: Quatro ensaios* (1973), Northrop Frye sintetiza a problemática teórica dos géneros literários. Logo na *Introdução polémica*, aponta como um dos maiores problemas da poética a delimitação e a caracterização das categorias primárias da literatura, acrescentando que a teorização crítica desta questão estagnou com Aristóteles; por muito que tenha havido, ao longos dos séculos, teorias sobre os géneros literários, no fundo o autor considera que não houve propriamente uma progressão. Frye admira o modelo epistemológico e metodológico aristotélico e defende que a teoria da literatura da era moderna, orientada por ideais de racionalidade científica, pode e deve utilizar esse modelo.

No primeiro ensaio, intitulado *Crítica Histórica: Teoria dos Modos*, Frye (Idem) começa por actualizar o critério aristotélico, de acordo com o qual as narrativas podem ser classificadas em função do estatuto dos protagonistas, por comparação com o do leitor no mundo extra-literário. O raciocínio do crítico leva-o a eleger cinco modos:

- a) o *mítico*, tendo como personagens principais deuses e semideuses;
- b) o *romanesco* ou a literatura heróica;
- c) o *imitativo elevado*, que relata os feitos de líderes;
- d) o *imitativo baixo*, com personagens comuns; e, finalmente,
- e) o modo *irónico*, onde estas possuem um estatuto inferior.

Estabelecido este princípio de classificação, Frye (Idem) advoga que a história da literatura ocidental pode ser vista como a de uma descida do pedestal do mito rumo ao modo irónico, passando por períodos em que cada um dos outros modos é, alternadamente, o dominante: “a ficção europeia, durante os últimos quinze séculos, desceu constantemente seu centro de gravidade, lista abaixo” (p. 40).

Frye (Idem, Ibidem) propõe quatro tipos de crítica:

- i. *crítica histórica*, com base na teoria dos modos – trágico, cómico e temático;
- ii. *crítica etológica*, fundamentada nos símbolos – fase literal, formal, mítica e anagógica;
- iii. *crítica arquetípica* propriamente dita, relacionada com os mitos primordiais – como o mito da Primavera, que equivale à comédia, o do Verão, associado ao romance, o do Outono, ligado à tragédia, e finalmente o do Inverno, correspondente à ironia;
- iv. *crítica retórica*, que assenta na teoria dos géneros (Epos, Prosa, Drama, Lírica).

Relativamente a este sistema crítico, destaca-se o facto de Frye (Idem, Ibidem) não considerar a obra de arte como uma produção individual, mas antes como algo construído a partir de um capital cultural colectivo. Revemo-nos nesta visão, na medida em que tem implícita a concepção de que cada obra examinada se relaciona com os dados de um quadro conceptual, formado por referência indutiva a uma perspectiva do conjunto da literatura, num determinado contexto histórico e espacial; isto é, qualquer ‘leitura’ está condicionada aos conhecimentos e à mundividência do sujeito. Naturalmente, o texto continua, no nosso entender, a ter lugar de destaque; a crítica literária é útil para descrever, mais do que para prescrever.

As formas naturais de literatura que se destacam, ao longo da história literária, são a lírica – centrada no ‘eu’ e com função emotiva –, a narrativa (épica) – centrada numa(s) terceira(s) pessoa(s) e com função referencial ou informativa – e a dramática – centrada no ‘tu’ ou no ‘vós’ e com função apelativa –, que revelam a presença de certos elementos que se prendem com a forma, a composição e o conteúdo. A moderna teoria literária tem feito a distinção entre modos e géneros, considerando modos como categorias abstractas, universais, desprovidas de vínculos históricos rígidos (a lírica, a narrativa e o drama), e géneros como categorias historicamente situadas, com implicações de natureza periodológica e propensão normativa (o poema épico, o romance, o conto, a novela, a canção, entre outros).

Actualmente, torna-se praticamente impossível elaborar um quadro teórico que permita definir com clareza as características de cada um destes géneros. Ainda que, numa fase precoce, seja funcional para os nossos alunos olhar para a mancha gráfica de determinado texto e poder afirmar de imediato que se trata de um texto lírico – por se apresentar versificado –, narrativo – por estar escrito em prosa e dividido em parágrafos – ou dramático – pelo facto de encontrar os nomes das personagens antes de cada ‘fala’, bem como as didascálias, e devido à divisão em cenas e atos, o certo é que estas características não são lineares. É comum encontrarmos textos marcadamente poéticos com uma estrutura narrativa convencional.

No que concerne a forma, os textos dividem-se em função da sua natureza – serem versificados ou não-versificados; pelo que se refere à composição, podem ser expositivos, representativos ou mistos – isto é, expositivo-representativos; relativamente ao conteúdo, distinguem-se por serem objectivos ou subjectivos. Desta tripartição natural e dos elementos apresentados, foi surgindo, progressivamente, a organização tradicional das obras literárias em géneros literários.

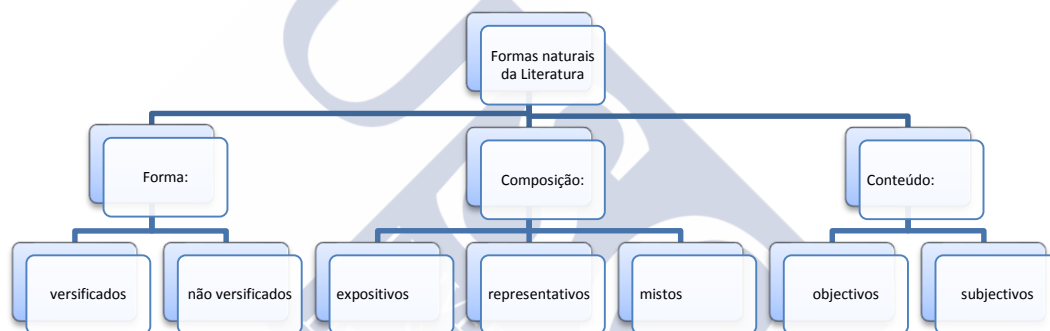


Figura 12- Tripartição das formas naturais da Literatura

Numa perspectiva lata, pensamos poder afirmar que uma obra literária pode ser classificada como pertencente a um dos três géneros – lírico, dramático ou narrativo/épico – que correspondem às três formas naturais da literatura. Estes são os chamados géneros maiores ou géneros fundamentais. Paralelamente, é costume catalogar as obras de acordo com determinadas características que permitem englobá-las em géneros especiais, como é o caso do género satírico, oratório, didáctico ou epistolar, sendo denominados de géneros menores. Em traços gerais – uma vez que, além de não haver consenso e, sobretudo, pelo facto de não haver, actualmente, uma noção de género textual comumente aceite – a poesia lírica

não se enraíza no anseio ou na necessidade de descrever o real empírico, físico ou social, circunstante ao eu lírico, nem no desejo de representar sujeitos independentes deste mesmo eu ou de contar uma acção em que se oponham o mundo e o homem ou os homens entre si. Enraíza-se, em contrapartida, na revelação e no aprofundamento do *eu lírico* – no modo lírico o eu do autor textual mantém em geral uma *relação de implicação* com o eu do autor empírico mais relevante do que no

modo narrativo e no modo dramático –, tendendo sempre esta revelação a identificar-se com a revelação do homem e do ser. (Silva V. , 1988, p. 583)

É, portanto, por excelência, o texto onde o ‘eu’ se exprime, exterioriza emoções, estabelece uma ponte entre o seu íntimo e o exterior. O centro do texto lírico é a introspecção, não a acção. Esta, por sua vez, encontra o seu espaço no texto narrativo.

Ainda que a narratividade possa manifestar-se sob diversas formas, inclusivamente não-verbais, como é o caso da pintura ou da dança, e ainda em contexto não-literário, nas interacções humanas diárias, em termos literários o texto narrativo é aquele em que se verifica “uma necessária polaridade entre o autor textual e o mundo narrado, profundamente alheia ao texto lírico” (Idem, p. 601). A característica essencial do texto narrativo é o facto de representar uma sequência de eventos – acção – que decorrem durante um determinado período de tempo, em certo espaço, com algumas personagens.

Revelando algumas semelhanças com o texto narrativo, o texto dramático também inclui personagens, uma acção – uma sequência de eventos – que decorre durante um determinado tempo e inserida num espaço. Ou seja, quer o texto narrativo, quer o texto dramático, têm uma ‘história’ que pode ser (re)contada, resumida, o que não acontece com o texto lírico.

- Então, o que distingue estes textos?

A primeira diferença é o facto de, no drama, a acção estar mais condensada, havendo o cuidado de evitar qualquer elemento que não seja estritamente necessário para a progressão: tudo o que no texto dramático não se destina a ser dito pelas personagens, desaparece enquanto discurso e surge diante dos espectadores como acção ou presença física (objectos, guarda-roupa, cenário ...). Essas informações são facultadas pelo autor através da didascália, um procedimento que lhe permite, sem interferir directamente com o texto, situar o diálogo, a acção, aproximando-se do papel da descrição no género narrativo, e fornecendo, ainda, instruções àqueles que transformam o texto em espectáculo (encenadores, actores, cenógrafo). Apenas o que contribui para o desenlace é trazido para o texto dramático

[d]este modo, a profusão de personagens, de objectos, de faits-divers que caracteriza o texto narrativo, não existe no texto dramático, no qual tudo se subordina às exigências da dinâmica do conflito: o tempo da acção é relativamente condensado, o espaço é relativamente rarefeito, as personagens supérfluas são eliminadas, os episódios laterais bolidos, desenvolvendo-se a acção como uma progressão de eventos que resulta forçosamente da conformação (psicológica, ética, socio-cultural, ideológica) das personagens e das situações em que estas se encontram envolvidas. (Silva V. , 1988, pp. 608-609)

Estes três géneros são considerados ‘géneros maiores’ e dividem-se em sub-tipos

Géneros Maiores	Lírico	a) balada; b) canção; c) cantata (recitativa e ária); d) cantiga; e) ditirambo; f) elegia; g) endecha; h) epitáfio; i) epitalâmio; j) hino; k) madrigal; l) ode ; m) poema bucólico (écloga); n) soneto; o) vilancete
------------------------	---------------	---

	Narrativo	a) anedota; b) apólogo, fábula e parábola; c) crónica; d) poesia épica (epopeia); e) poesia heroica; f) poesia herói-cômica; g) romance, novela e conto.
	Dramático	a) auto (moralidade, alegoria, etc); b) comédia; c) drama; d) ópera; e) opereta; f) revista; g) tragédia; h) tragicomédia.

Figura 13- Os três géneros maiores – exemplos de textos

Existem, ainda, ‘géneros menores’, que equivalem genericamente ao actualmente chamado ‘texto utilitário’, assim referenciado nas normativas curriculares. São textos que, à partida, não se enquadram no género literário. Novamente nos confrontamos com uma ‘definição’ que pode de imediato ser contestada, visto que a não-literariedade de textos oratórios, por exemplo, é altamente questionável. O *Sermão de Santo António aos Peixes* é um exemplo de ‘género menor’ por ser oratório; no entanto, é estudado, no ensino secundário, como exemplo de expoente máximo de cultismo e conceptismo.

Géneros Menores	Didáctico; Epistolar; Oratório; Satírico; Epigrama.
------------------------	---

Figura 14- Exemplos de géneros de textos menores

Apesar destas incongruências, aceitamos que, ao produzir um texto, ainda que o enunciador misture características de diversos tipos, há, aprioristicamente, a predominância de um tipo. Identificamo-nos, para efeitos do presente trabalho, com a definição de Coelho no que concerne à literatura. São estes, no fundo, os tipos propostos pela tutela nos programas no que aos textos literários diz respeito.

Gênero (ou forma geradora) é a expressão estética de determinada experiência humana de carácter universal; a vivência lírica (o eu mergulhado em suas próprias emoções), cuja expressão essencial é a poesia; a vivência épica (o eu em relação com o outro, com o mundo social), cuja expressão natural é a prosa, a ficção; e a vivência dramática (o eu entregue ao espetáculo da vida, no qual ele próprio é personagem), cuja expressão básica é o diálogo, a representação, isto é, o teatro. (Coelho, 2000, p. 163)

Tradicionalmente, a fronteira entre prosa e poesia alicerçava-se mais no aspecto formal do que no conteúdo e nos efeitos produzidos sobre os receptores. Esta visão é possivelmente responsável pela (com)fusão que leva ainda muitas pessoas a pensar que todo o texto em verso é poético e que o resto é prosa. Ora, a partir do séc. XIX, os românticos introduziram linguagem simbólica e recursos fónicos e estruturais até então intimamente associados à poesia. Então, poesia passou a ser o termo aplicado a qualquer composição dotada de linguagem figurada, mormente metafórica, emotiva e musical, independentemente de estar, ou não, escrita em verso. Remetemos para as ideias de Adolfo Casais Monteiro (1954):

Aurora

A poesia não é voz – é uma inflexão.
Dizer, diz tudo a prosa. No verso
nada se acrescenta a nada, somente

um jeito impalpável dá figura
ao sonho de cada um, expectativa
das formas por achar. No verso nasce
à palavra uma verdade que não acha
entre os escombros da prosa o seu caminho.
E aos homens um sentido que não há
nos gestos nem nas coisas:
voo sem pássaro dentro.

Adolfo Casais Monteiro, *Voo Sem Pássaro Dentro*

Sendo várias as possibilidades de permeabilidade entre estes dois géneros, propomos estas subdivisões, que proliferam nos manuais escolares; a título de exemplo, mencionamos:

- i. *Poesia integral* – ou literária – que apresenta vocabulário selecionado, estrutura frásica complexa e elaborada, sonoridade rica, linguagem denotativa e emotiva.
- ii. *Poesia em prosa* – também chamada ‘prosa poética’ – que apresenta a mesma riqueza que a anterior, sem contudo ser versificada.
- iii. *Prosa versificada*, geralmente não literária que, distinguindo-se pelo plano fónico, não desperta contudo emoção poética.
- iv. *Prosa literária* que, não sendo versificada, se distingue pelo cunho pessoal do autor, pela fineza da estrutura frásica e pela presença de linguagem bastante conotativa.
- v. *Prosa não literária*, ou simplesmente ‘prosa’, não sendo versificada nem apresentando nenhuma das características do texto poético; ou seja: linguagem denotativa, estrutura sintáctica simples.

2.2.3 Quais são os textos não literários?

A comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

(Marcuschi, 2002, p. 22)

Os textos não literários privilegiam uma noção de língua como actividade social, histórica e cognitiva, enfatizando a questão funcional e interativa, sem desprir dos seus aspectos formal e estrutural, aspectos esses que funcionam como elementos organizadores do texto e, muitas vezes, determinam o género em questão. Por essa razão, uma distinção entre ‘género’ e ‘tipo’ textual é uma mais-valia para o trabalho com a compreensão e produção de enunciados. Segundo Marcuschi (2002, p. 19) os géneros textuais:

[c]ontribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os géneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a sociedades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que

é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à escrita.

Fica assim claro que, se a categorização por gêneros facilita a actividade comunicativa, a verdade é que estes são de tal modo permeáveis que a tarefa se afigura ser possível, praticamente, só se aplicada a cada texto e, dentro deste, a cada segmento. No contexto literário, o conceito de ‘género’, reveste-se de um significado amplo e diverso. Há, entre os próprios teóricos, alguma controvérsia relativamente à sua classificação. Para (Marcuschi, 2002, pp. 22-23), autor já anteriormente convocado, o ‘género textual’ é utilizado “como uma noção propositalmente vaga para referir *os textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Actualmente, em plena eclosão da cultura eletrónica, cresce constantemente a lista de gêneros textuais, o que acarreta, muitas vezes, denominações divergentes e o desaparecimento ou o surgimento repentino de alguns deles. Estes gêneros que vão surgindo não são totalmente inovadores, pois derivam de outros pré-existentes. Mas são inovadores na confluência, acabando por diluir cada vez mais a fronteira entre eles e, ainda, entre escrita e oralidade.

Sendo o presente trabalho centrado na didáctica da LM, não enveredamos por um estudo aprofundado dos mesmos, antes por um esclarecimento dos conceitos que somos levadas a explorar, de acordo com os *curricula*, ao longo do processo de ensino e aprendizagem⁷.

Para Oliveira (2003), a noção de tipo de texto é inseparável da de situação comunicativa, dependendo, portanto, “de aspectos extratextuais, ao passo que a de modos de organização discursiva é *intratextual*, o que não significa que não haja correlação entre cada um desses modos e determinadas circunstâncias comunicativas propensas a fazê-lo aparecer” (Idem, Ibidem, p.42). A autora explica que a diferença entre tipos e gêneros é uma questão de parte e todo, sendo que cada tipo pode incluir um certo número de gêneros textuais, ou seja, estes são subcategorias dos tipos: o tipo de texto literário inclui os chamados gêneros literários. Por sua vez, a autora defende que cada género, pode, ainda, dividir-se em subgéneros. Por exemplo, o género literário ‘poesia’ contempla os subgéneros madrigal, ode, soneto, entre outros⁸. A autora acrescenta que é frequente verificar-se uma correlação entre certos gêneros e modos de organização do discurso, dando o exemplo do conto, necessariamente sempre um texto narrativo.

Por seu turno, Travaglia (2001) propõe a distinção de três ‘elementos tipológicos’ diferenciados e hierarquizados, a saber:

- a) tipos;
- b) gêneros e
- c) subtipos.

⁷ O nosso suporte bibliográfico, para seleccionar determinada terminologia ou determinado autor, é o próprio programa oficial, assim como todos os documentos ministeriais que suportam a implementação de cada programa, como é o caso do actual NPPEB e do PPES, que remetem para autores nacionais e estrangeiros.

⁸ Mantemos presente a categorização referida na página 68, considerada como rígida.

O autor defende que o tipo de texto pode ser identificado e caracterizado por estabelecer uma interação – um modo de interlocução – de acordo com perspectivas variáveis, que constituem critérios para o estabelecimento de diferentes tipologias. Estas perspectivas giram em torno do produtor do texto, em relação ao objecto do dizer e quanto ao fazer ou conhecer / saber e sua inserção no tempo e/ou espaço – ou não – estabelecendo assim os tipos narrativo, descritivo, injuntivo e dissertativo. No que concerne ao género de texto, caracterizado por exercer uma função social específica, a sua explicitação nem sempre se revela simples. Por exemplo, a correspondência é um género (epistolar) identificável pela função social de permitir a troca de informações por um canal específico. Outros exemplos de géneros são o conto, a fábula, o romance ou mesmo a notícia. Pelo que se refere ao sub-tipo, caracteriza-se por aspectos formais de estrutura e/ou por aspectos de conteúdo.

Com vista a clarificar estas relações e hierarquias, Travaglia esclarece que um tipo pode incluir subtipos e géneros, e que os géneros também podem integrar subtipos. Exemplificando, o autor propõe a sequência que apresentamos:

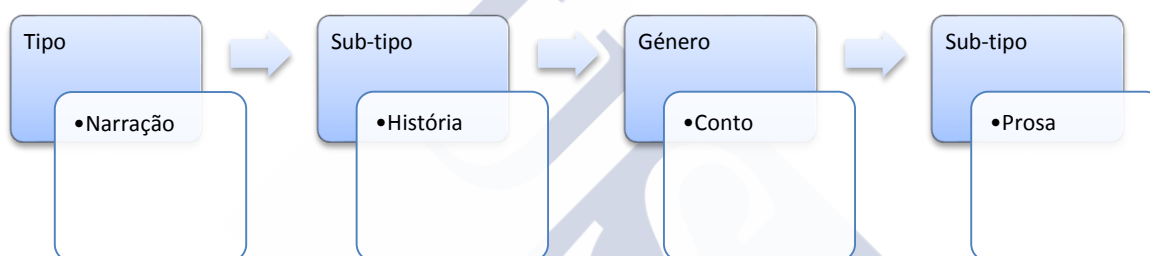


Figura 15- Relações entre tipo, sub-tipo e género – esquema ilustrativo da visão de Travaglia

Neste esquema, fica clara a (não)-hierarquia, na medida em que o género é parte de um subtipo, integrando também, em si, um subtipo (Travaglia, 2001).

Num trabalho em que procura discutir parâmetros e critérios para caracterizar categorias de texto – géneros ou espécies – Travaglia (2007) propõe que os diferentes critérios sejam agrupados segundo cinco parâmetros distintos:

- i. conteúdo;
- ii. estrutura composicional;
- iii. objectivos e funções socio-comunicativas da categoria;
- iv. características da superfície linguística, geralmente em co-relação com outros parâmetros;
- v. condições de produção da categoria de texto.

Oliveira (2001) apresenta a classificação dos textos que é consagrada pela tradição escolar, isto é, dividida em três tipos textuais: *descritivo*, *narrativo* e *dissertativo*. Alguns autores desmembram a dissertação em dois tipos: i) *dissertação argumentativa* e ii) *dissertação expositiva*. Há, ainda, os que propõem seis tipos textuais: *descritivo*, *narrativo*, *argumentativo*, *expositivo*, *instrucional* e *conversacional*. Para Kleiman

Os textos também podem ser classificados levando-se em consideração o carácter da interação entre autor e leitor, pois o autor se propõe a fazer algo, e quando essa intenção está materialmente presente no texto, através das marcas formais, o leitor se dispõe a escutar, momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar,

rejeitar. Sob esse ponto de vista da interação podemos também distinguir os discursos narrativos, descritivos, argumentativos. (2000, p. 19)

No século XX, tentando sistematizar a questão, Charaudeau (1992) distingue ‘tipos de textos’ (*publicitário, didático, jornalístico, literário*, entre outros) de ‘modos de organização do discurso’ (*narrativo, descritivo, argumentativo e enunciativo*).

Assim, os modos são uma categoria que tem em consideração diferenças ou semelhanças estruturais, baseando-se na organização interna do texto, visando uma função típica de cada um. Como explica, a função de cada modo está implícita na própria terminologia de cada um: a do modo narrativo é contar ou relatar; a do descritivo, descrever; a do argumentativo, argumentar, ou, como afirma: “explicar uma verdade numa visão racionalizante para influenciar o interlocutor” (Charaudeau, 1992, p. 642). Já o modo enunciativo deve gerir os três anteriores, tendo uma função meta-discursiva. Estando ao serviço dos outros modos, dificilmente poderá predominar sobre esses num texto.

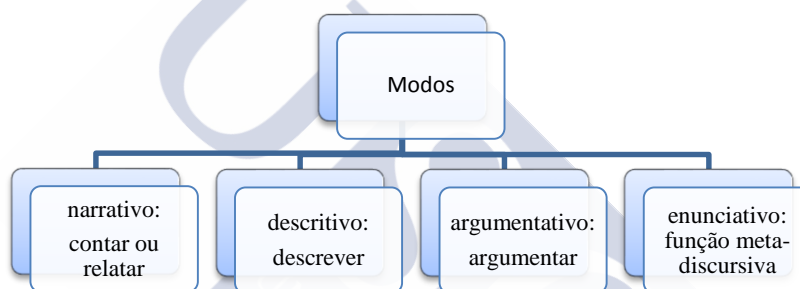


Figura 16- Modos de organização do discurso e respectivas funções, segundo Charaudeau

A retórica clássica distingue três gêneros de discurso: i) *deliberativo* ou *político*, ii) *judicial* ou *forense*, iii) *epidíctico* ou *demonstrativo*. Para além dos três gêneros literários, foi acrescentado mais recentemente um quarto gênero – *didático-ensaístico* –, no qual cabem subgêneros como o diálogo de ideias, o ensaio propriamente dito, o livro de viagens, o sermão, a biografia, as memórias, entre outros. Nas últimas décadas, a análise do discurso e a linguística textual têm proposto diversas classificações dos tipos de textos. Uma classificação comumente aceite, de acordo com o Dicionário Terminológico (DT, n/d) em vigor, é a seguinte:

- a. *textos conversacionais*, que abarcam a conversa usual, a entrevista, a tertúlia, entre outros, com funções lúdicas, de troca de ideias, de comentário ou mesmo de agradecimento;
- b. *textos narrativos*, onde é relatado um evento ou uma cadeia de eventos;
- c. *textos descritivos*, nos quais se informa como é alguém ou algum estado de coisas, caracterizando propriedades, qualidades e aspectos de seres e de coisas;
- d. *textos expositivos*, cujo referente é a análise ou síntese de ideias, conceitos e teorias;

- e. *textos argumentativos*, que têm como funções persuadir, refutar, comprovar, debater uma causa, estabelecendo relações entre factos, hipóteses, provas e refutações;
- f. *textos instrucionais* ou *directivos*, que têm como função ensinar ou indicar como fazer algo, enumerando e caracterizando as sucessivas operações;
- g. *textos predictivos*, que têm como função informar sobre o futuro, antecipando ou prevendo eventos que irão ou poderão acontecer;
- h. *textos literários*, com uma semântica fundada na representação de mundos imaginários, com a utilização estética, retórica e por vezes lúdica dos recursos da linguagem verbal, e com uma pragmática específica.

O que aqui fica, exposto e problematizado, pode causar alguma confusão, aparentar mesmo contradição, na medida em que apresentamos, em traços gerais, os géneros textuais que predominam ao longo da história mas, por outro lado, sublinhamos que a noção de género já não faz sentido para os actuais estudiosos. Para nós, todavia, esta postura faz sentido, visto que, enquanto professora de LM, compete-nos por inerência iniciar os alunos no estudo da literatura, não apenas contemporânea mas sobretudo ao longo da história. Ora, neste contexto, o conceito de género torna-se fundamental, ainda que não prescritivo.

Retomando as acepções do termo ‘literatura’ apresentadas por Silva (1988a) que convocamos no subponto 2.2.1, quando nos concentramos na busca de respostas para a questão colocada – O que é a literatura? –, é a abrangência focada pelo autor, então convocado, que nos permite citar Sobrino para rematar o que nos propomos com o ponto 2.2, isto é, questionar e compreender os tão diversos enfoques que encontramos sobre as tipologias textuais, sobre as quais as normativas curriculares incidem. Entendemos, então, nessa abrangência, que

A literatura é uma arte misteriosa e profunda; é talvez a mais eficaz, influente e universal de todas as manifestações artísticas, ao ultrapassar as fronteiras espaciais e temporais e deste modo poder atingir facilmente qualquer ponto do planeta. Aqui está outro dos valores de especial importância para o leitor. (Sobrino, 2000, pp. 31-32)

Ora, é essa dimensão misteriosa e profunda, pela sua eficácia e universalidade que serve de sustentáculo ao trabalho que, como docente de LM, assumimos. Ela nos permite proporcionar, aos nossos alunos, situações de envolvimento, pela leitura de textos das mais diferentes tipologias. É, pois, pela descoberta do importantíssimo papel que lhes cabe, ao lerem, que eles se descobrem não apenas como sujeitos mas também como cidadãos do mundo.

- Que textos, então, explorar com os alunos?

Na qualidade de professora de LM do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, regemo-nos pelos respectivos programas curriculares. De acordo com o Novo Programa de Português do Ensino Básico [NPPEB], no 3.º ciclo devem ser explorados textos em diferentes suportes – escrito, oral ou visual – sendo o corpus textual amplo, englobando um “conjunto

alargado de textos (...) em termos de diversidade textual e nos seus distintos suportes” (DGIDC, 2009, p. 136). De forma mais explícita, o referido documento indica que o aluno

deve poder contactar com textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas, considerando os domínios do literário e do não literário. Trata-se de promover a diversidade, não apenas das formas discursivas a abordar, mas também dos modos de aproximação aos contextos específicos de uso de textos didáticos (artigos de enciclopédia, manuais científicos...), de opinião (jornal, revista, blogue...), de textos ou filmes de publicidade, documentários e reportagens (leitura textual e leitura visual), de relatos de viagem ou de textos de carácter humorístico, entre outros. (p. 137)

A complementar esta informação, o referencial de textos não literários cujo estudo é recomendado indica explicitamente:

- ensaios; discursos
- descrições; retratos; auto-retratos
- textos científicos; textos de enciclopédias, de dicionários, etc.;
- textos de manuais escolares
- notícia; reportagem; entrevista
- texto de opinião; crítica; comentário
- textos de blogues e fóruns de discussão
- propaganda; material de publicidade
- cartas; correio electrónico; SMS; convites; avisos; recados
- regulamentos; normas
- roteiros, sumários, notas, esquemas, planos
- índices; ficheiros; catálogos; glossários
- currículo; carta de apresentação. (p. 141)

Também para o ensino secundário – cujos conteúdos programáticos são semelhantes, quer no ensino regular, quer no profissional – é recomendada a abordagem de diversos tipos de textos “em que há uma evidente articulação entre protótipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional) e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transaccionais)” (PPES, 2001, p. 4). Esta abordagem é proposta em interacção com os textos literários, ou seja, não é feita uma separação estanque dos conteúdos. Um exemplo é o facto de, na sequência de ensino-aprendizagem n.º 2⁹, predominarem os textos de carácter autobiográfico, ser proposta a leitura de textos desta índole e, paralelamente, de imagens de auto-retratos (PPES, p. 51).

Os textos não literários programados são textos informativos diversos e ainda alguns textos dos domínios transaccional e educativo: – artigos científicos e técnicos, verbetes de dicionários e enciclopédias, declaração, requerimento, contrato, regulamento, relatório, comunicado, reclamação/protesto (PPES, p. 50), entrevista, crónica, textos informativo-expositivos, resumo

⁹ O Programa de Português do Ensino Secundário encontra-se dividido em ‘sequências de ensino-aprendizagem’, que correspondem, basicamente, a unidades didáticas.

(p.53), artigos científicos e técnicos, comunicado, reclamação/protesto (p.55), textos expositivo-argumentativos, discurso político (p.56), textos dos media – editorial, artigos de apreciação crítica, imagens com função argumentativa, textos publicitários (p.59).

2.3 O PAPEL DO LEITOR

Para nos focarmos no papel do leitor, temos forçosamente de partir da leitura e a propósito das possibilidades de diferentes leituras, Cassany (2006, p. 58) lamenta que

Se concibe, pues, el comentario de texto como una actividad de respuesta única en la que el texto comentado tiene un único significado: “lo que el texto dice”. Ni es plausible –o deseable– que varios lectores interpreten de modo diferente un mismo discurso, ni interesa tampoco que cada aprendiz construya su interpretación personal, basada en la lectura hecha desde una perspectiva particular. No existe “lo que el texto me dice a mí” por oposición a “lo que te dice a ti”, sino que sólo existe lo que “el texto dice” (a todos, siempre y en cualquier lugar).

O leitor ganha assim centralidade na validação do texto enquanto obra literária. Esta concepção de mensagem literária dirigida a um leitor que a reconhece como prática literária é corroborada por Serra (cit. in Ceia, n/d)¹⁰ :

Perante um texto literário, qualquer que seja a sua natureza, um leitor informado argumenta, em princípio, que tal construção textual é um texto literário, cuja literariedade está associada à combinação intencional entre um signo gráfico e signos linguísticos com o objectivo de produzir uma relação significativa simbólica. A explicitação de tal relação significativa variará naturalmente de leitor para leitor.

O papel preponderante do leitor não é novidade; já Barthes (1984) tinha caracterizado a linguagem literária como ‘língua plural’ e a obra literária como ‘obra aberta’; também Eco (1991-a) chamara a atenção para o facto de o leitor integrar a reconstrução de formas e sentidos em aberto em determinada obra (pré-formada). Daí que, o texto, ao ser apre(e)ndido pelo(s) leitor(es) se (trans)forme de acordo com o que nele é activado; segundo Gadamer (2009, p. 234), “quem quiser compreender um texto deve estar pronto a deixar que ele lhe diga alguma coisa”. Reconhecemos, pois, que

a pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (Koch & Elias, 2007, p. 22)

Em síntese, o texto não tem uma significação intrínseca ‘pura’, pelo que não faz sentido o leitor limitar-se a buscar – por exemplo, a partir das pistas linguísticas – os seus sentidos; deve, naturalmente, ter em atenção as indicações de leituras fornecidas pelo texto, mas a leitura é uma

¹⁰ Cfr entrada “Texto Literário/Texto Não Literário” E-Dicionário de termos literários, <http://www.edtl.com.pt/>, parágrafo 3

construção de sentidos, um estabelecer de relações. Aliás, ao analisar os processos cognitivos que advêm da leitura, Kleiman (2009) enuncia as estratégias requeridas ao leitor crítico diante do texto: “o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (p. 65). Aquele que lê pode não seguir rigorosamente a ideia do autor, no sentido em que a ‘sua’ leitura se reveste da influência da(s) sua(s) vivência(s); todavia, não defendemos anarquia de leitura(s); o leitor crítico deve considerar as pistas formais do texto e, sobretudo, do contexto.

Realizar uma leitura pessoal não significa, pois, ignorar as marcas linguísticas, sintáticas e semânticas do texto, que funcionam como pistas a seguir, apontando para caminhos possíveis. Ou seja, o texto permite várias leituras, mas não ‘qualquer’ leitura. Fazer uma leitura eficiente de um texto implica, então, o reconhecimento de vários elementos envolvidos na produção textual. Implica a capacidade de atribuir significados às palavras e ao contexto, reconhecer que a obra é ‘aberta’ no conceito de Eco (1991-b, p. 29):

o modelo de uma obra aberta não reproduz uma suposta estrutura objetiva das obras, mas a estrutura de uma relação frutiva; uma forma só é descritível enquanto gera a ordem de suas próprias interpretações, e é bastante claro que, assim fazendo, nosso proceder se afasta do aparente rigor objetivista de certo estruturalismo ortodoxo que pretende analisar formas significantes abstraindo do jogo mutável dos significados que a história faz para elas convergir.

Mas o autor alerta para o facto da ‘abertura’ não ser sinónimo de um afastamento total:

“abertura” não significa absolutamente “indefinição” da comunicação, “infinitas” possibilidades da forma, liberdade da fruição; há somente um feixe de resultados frutivos rigidamente prefixados e condicionados, de maneira que a reacção interpretativa do leitor não escape jamais ao controle do autor. (Idem, p. 43)

Há, antes, um jogo equilibrado entre aceitação e subversão permitidas ao leitor. Há que ter em conta os indícios que o autor deixa ao longo da sua escrita; o leitor aporta o seu ‘eu’ para o texto do autor, mas não pode esquecer esse outro ‘eu’ que criou a tessitura de palavras que ele agora frui, interpreta, (re)cria.

Temos, então, o texto e as possíveis leituras que o(s) leitor(es) pode(m) fazer; o leitor competente tem a liberdade, ainda que não absoluta, de subverter o texto, (re)criando novos significados para aquilo que lê. Ler não implica reproduzir integralmente, mas antes procurar nas ideias do autor, presentes no texto, os argumentos e contra-argumentos para, então, desconstruir e (re)construir outras leituras. Neste contexto, podemos falar de ler como um acto de (re)construção, de (re)criação, diríamos quase de disrupção – ‘quase’ no sentido em que não há propriamente um afastamento mas antes um questionamento, uma incorporação e reconstrução das ideias –, de modo a poder reconstruir e avançar na aprendizagem. Silva (2011) afirma que “a leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico” (p. 111).

Esta noção de disrupção leitora remete para um determinado perfil de leitor – aquele a quem chamamos ‘leitor competente’, cujo processo de leitura é explicado por Silva (2011, p. 23): à medida que o leitor vai descobrindo o significado literal de determinado excerto, desencadeia uma sucessão de processos, tais como: i) fazer referência; ii) ver implicações; iii) julgar a validade, qualidade, eficiência ou adequação das ideias apresentadas; iv, comparar os pontos de vista de diversos autores sobre uma mesma questão; v) aplicar as ideias assimiladas a novas situações; vi) solucionar problemas e mesclar as ideias lidas com experiências prévias, sejam desenvolvidos. Relativamente a estes ‘conhecimentos prévios’, Kleiman (1999, p. 13) esclarece que o leitor competente – ou proficiente – activa na leitura os conhecimentos de que dispõe construídos ao longo da vida, sem os quais não pode penetrar nas entrelinhas do texto. Também Rangel (2005, p. 152) caracteriza o leitor proficiente como aquele que

sabe fazer previsões acertadas e constrói progressivamente os quadros interpretativos que se impõem à compreensão. Ao identificar o tema, mobiliza conhecimentos prévios e percebe logo quais, dentre eles, são pertinentes para o processo de compreensão; domina tipologias textuais e é capaz até de perceber os diferentes jogos que um mesmo texto pode fazer com elas. Por fim, diante da escrita aparentemente muda, aprende a reconhecer as vozes que ali ecoam. E com tudo isso, se for também um pouco esperto e tiver motivos para tanto, aprende a ler nas entrelinhas e percebe os famosos vieses ideológicos.

Daí que o mesmo texto, quando lido pelo mesmo sujeito, em diferentes ocasiões, resulte em diferentes leituras, diferentes aprendizagens, diferentes significados. Naturalmente, o mesmo texto, lido por sujeitos diferentes, irá à partida resultar em diferentes interpretações. Cada leitor fará a sua leitura, independentemente de poderem existir contextos básicos comuns. Daí a importância dada à figura do leitor no processo de leitura, que se transforma em co-autor do texto, através da interacção com os aspectos relevantes da estrutura cognitiva.

2.3.1 A língua e a leitura do mundo

Proporcionando o acesso à informação e ao conhecimento, a leitura contribui para o desenvolvimento e sucesso do ser humano a nível pessoal e social, permitindo a criação de uma consciência colectiva e, consequentemente, a mudança de mentalidades. Esta actividade revela-se fundamental na formação da sensibilidade e no desenvolvimento da linguagem, sendo geralmente conotada com a substância da vida cultural, uma vez que toda a actividade humana passa, mais cedo ou mais tarde, pelo registo em texto escrito – com destaque para o livro – e consequente acto de ler. É aliás esse o posicionamento de Sim-Sim (1994) ao afirmar que “[a] mestria do código escrito é o poderoso passaporte para o conhecimento”, sublinhando que “[p]ara franquear a porta de acesso ao referido conhecimento é necessário ser-se literato, i.e., dominar os mecanismos que nos permitem ler para aprender, tornando-nos, assim, apreciadores do real” (p. 132). Aqui, a autora destaca a dimensão de compreensão leitora, numa visão pragmática da leitura como via para se alcançar o conhecimento.

Sobrinho propõe uma definição mais alargada do acto de ler, que vai além da decifração mecânica de um código, sendo “uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência

e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente” (2000, p.31). Assim, sendo, a leitura promove, através da autonomia do ‘eu’, o enriquecimento daquele que lê e a sua liberdade interior, “já que a leitura é uma das actividades que melhor contribuem para o desenvolvimento dos diferentes aspectos da personalidade”(Idem, Ibidem). Esta concepção encara o acto de ler como um processo complexo, que vai para além da simples descodificação de fonemas, palavras, frases. Para o autor:

a leitura também exige concentração, relação, reflexão, comparação e previsão, e todos estes hábitos intelectuais estimulam a estruturação do pensamento. Este processo induz, por seu lado, o raciocínio, que se vai construindo, de um modo contínuo, na mente da criança, ao ritmo da leitura. (Sobrinho, 2000, pp. 31-32)

Destacada a complexidade e importância do acto de ler, realçamos o papel do livro não só na escola, mas na vida do ser humano, em geral. Para Kristeva (1974, p. 24), o processo de leitura realiza-se como “ato de colher, de tomar, de reconhecer traços”. Ainda assim de tanto usar e abusar do livro apenas como instrumento didáctico, o certo é que muitas vezes criamos, entre as crianças e os livros, uma reacção de rejeição, um abismo difícil de ultrapassar. O acto de ler é ainda, geralmente, associado a uma atitude estática, visto que implica alguma imobilidade física, quando na verdade existe movimentação: “nada se move, exceto meus olhos e a mão que vira ocasionalmente a página e, contudo, algo não exatamente definido pela palavra texto desdobra-se, progride, cresce e deita raízes enquanto leio” (Manguel, 1996, p. 42). As palavras do autor ilustram a dualidade entre o aparente sossego – a quase total inactividade física inerente ao processo de leitura –, e o processo interior de crescimento, aqui aludido através da metáfora de uma planta que cresce e, simultaneamente, cria raízes. Por conseguinte, o autor destaca, na sua obra, que a leitura efectiva – aquela que é vivenciada – proporciona um exercício, completo e complexo, de activação e reforço da memória, de promoção do pensamento, permitindo (re)criar o conhecimento (Manguel, 1996). Uma actividade, portanto, bem diferente da imagem de inércia que pode ser veiculada se observarmos alguém a ler.

Reconhecendo que a leitura é, por excelência, um meio que permite alcançar e, em *continuum*, produzir e difundir conhecimento, convocamos o pensamento de Freire (1994) e (1996) que nos apresenta uma visão epistemológica da leitura: “[e]u digo que ler não é só caminhar sobre as palavras e, também não é voar sobre as palavras. É reescrever o que estamos lendo” (Freire, 1996, p. 22), defendendo a existência de uma relação dialógica entre o sujeito e sua circunstância, em articulação com o conhecimento, consolidado numa permanente relação acção/reflexão. Assim, encontramos nestes dois autores – Manguel e Freire – o reconhecimento de uma conexão profunda entre leitura e apreensão / produção do conhecimento, e ainda entre leitura e (re)construção; em termos mais generalizados, entre leitura e experiência de vida.

É como se o acto de ler fosse, metaforicamente, a tarefa de um oleiro: um processo ancestral lento, que vai ganhando forma, atingindo, no fim, a utilidade e a beleza. Ou ainda, recorrendo a outra metáfora, tal como o ‘segurar da candeia’ permite iluminar o caminho, a leitura permite ‘levantar o véu’ do mundo que nos rodeia, induz ao estabelecimento de novos horizontes na interacção com o real, que é reinterpretado para melhor ser compreendido e, assim, permitir tomadas de decisões (Freire, 1996). Pensamos poder afirmar que, para este autor, existe uma

simbiose entre o mundo e um texto sábio e ilustrativo, texto esse que constantemente exige uma (re)leitura crítica. No seu poema *Ulisses*, Pessoa (1986) destaca a interacção, a indissociabilidade entre texto – sob a forma de ‘lenda’ – e mundo: “Assim a lenda se escorre / A entrar nas realidade, / E a fecundá-la decorre”.



Figura 17- Leitura como processo interacção entre o texto e o leitor , que convoca o seu contexto

Alargando o conceito, Cassany (2007) defende que a competência de leitura não está apenas associada à literatura, aos livros, mas a qualquer texto, inclusivamente o utilitário. Por conseguinte, no seu entender, o professor deve promover a leitura de um variadíssimo leque de textos, não apenas literários mas também os utilitários, como é o caso de um manual de instruções, de uma bula medicamentosa ou, ainda, de um ‘texto’ entretido com o apoio de gráficos, e ainda informativos, uma vez que a informação, se encontra cada vez mais acessível, nomeadamente on-line. Ora, se por um lado, as notícias e as informações – como aquelas que as enciclopédias facultam – se encontram agora ao dispor de todos, por outro, torna-se muito fácil difundir informações falseadas, fazer propaganda sob aspecto de informação, enfim, verdadeiras ou não, tendenciosas ou factuais, as ideias que alguém pretenda difundir merecem uma leitura crítica, cabendo ao docente promover o desenvolvimento dos mecanismos necessários para leitura(s) crítica(s).

Por conseguinte, a promoção do espírito crítico não pode ser levada a cabo num modelo baseado na repetição, modelo esse promotor de passividade, diríamos mesmo de uma certa ingenuidade, tornando os alunos – futuros adultos – alvos facilmente manipuláveis. É, então, fundamental desenvolver a competência de literacia, entendida como leitura do mundo, com espírito crítico, promovendo a liberdade do ser em toda a sua plenitude, sob pena de gerarmos uma sociedade predominantemente passiva, inerte.

Rematamos com as palavras de Lamas (1992, p. 168), sublinhando a ideia de que a leitura não pode deixar de ter um cunho dialógico, já que, resultando do encontro leitor/texto, ela activa um e outro como, afirma:

A leitura é, tal como a vida, de natureza dialógica. Pela leitura o homem interroga o texto, interroga o mundo, interroga-se a si próprio, procura respostas, levanta dúvidas e entra, assim, na grande orquestração do universo. Por isso, a experiência da leitura do mundo (a experiência cultural e linguística) é fundamental para a leitura textual e esta, por sua vez, facilita aquela.

Nesta óptica, partimos da leitura do mundo para a construção do conhecimento, já que reconhecemos que, nessa leitura, múltiplas leituras se concretizam, se entrecruzam, pela

percepção sensorial, no recurso aos vários sentidos que permitem ao ser humano dar-se conta do mundo que o rodeia; pela interiorização do que lhe é exterior, pelo recurso ao intelecto, levando ao entrecruzar de ideias, de significados; pela experimentação, que torna viável o que a princípio parece ser inviável, concreto o que a princípio parece ser abstracto.

2.3.2 A construção do conhecimento

Nesta óptica, partimos da leitura do mundo para a construção do conhecimento, já que reconhecemos que, nessa leitura, múltiplas leituras se concretizam, se entrecruzam, pela percepção sensorial, no recurso aos vários sentidos que permitem ao ser humano dar-se conta do mundo que o rodeia; pela interiorização do que lhe é exterior, pelo recurso ao intelecto, levando ao entrecruzar de ideias, de significados; pela experimentação, que torna viável o que a princípio parece ser inviável, concreto o que a princípio parece ser abstracto.

Face ao anteriormente exposto, e com base nos autores convocados, é nossa convicção que a leitura proporciona desenvolvimento a vários níveis. Múltiplos são os estudos que advogam as vantajosas consequências sociais, políticas, culturais, linguísticas e cognitivas da leitura para os sujeitos: quanto mais e melhor as pessoas lêem, mais elevado será o seu nível de literacia, “condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional” (Benavente, 1996, p. 407), sendo por isso “incontornável o facto de que capacidades reduzidas neste domínio geram, para os indivíduos e os grupos, riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização cultural e política” (Idem, Ibidem, p. 396).

O domínio da leitura é também, sem dúvida, um meio de apropriação e de construção de conhecimento nas diversas áreas do saber, sendo que a incapacidade de leitura proficiente – leitura com efectiva compreensão – é, na generalidade, factor inibidor da participação social e do exercício pleno da cidadania.

Num processo redundante, constata-se que, quanto maior é o nosso nível de conhecimentos, mais, melhor e mais depressa aprendemos. Ou seja, aquilo que aprendemos, devemos-lo inevitavelmente ao que já sabemos, como anteriormente referimos ao mencionarmos a activação de conhecimentos prévios. Nesta linha de pensamento, Rumelhart (1980) explica que a compreensão de um texto ocorre de forma gradual, num processo durante o qual o leitor procura construir mentalmente imagens que representem adequadamente cada uma das passagens que vai lendo.

Ao longo desta progressão na leitura, o leitor vai (re)avaliando e (re)interpretando constantemente estas imagens mentais possíveis em função das novas informações que vão surgindo, até que uma interpretação consistente seja, por fim, encontrada, num processo que é bastante activo. Não se trata de somar, de acrescentar mecanicamente a mensagem do autor ao conhecimento prévio do leitor mas, mais propriamente, de um processo de associação entre o (novo) texto e o conhecimento prévio que o leitor convoca para a leitura. É, como refere Lamas (1992, p. 208), a “leitura gnoseológica [que] permite a aquisição de conhecimentos, a apreensão do real, o construir do saber, o rasgar de horizontes, a inserção do ‘eu’ no mundo que o rodeia.”

Também, para Ausubel (1962), o conhecimento que o ser humano constrói tem de se relacionar com conhecimentos prévios – aos quais chama subsunçores – que se enriquecem,

reconfiguram com o surgimento do novo conhecimento, valorizando assim as experiências que foram acumulando, quer em contextos informais, quer não formais. O autor insiste, ainda, na importância de aprendizagens significativas, promotoras do desenvolvimento do conhecimento, e da aprendizagem através da descoberta. Para o autor convocado, “Meaningfulness is perhaps the central issue underlying the learning by discovery”, o que mostra a estreita relação entre aprendizagem significativa e aprendizagem pela descoberta (1962, p. 2).

Ora, alguns autores, a título de exemplo, Winograd (1977) e Haberlandt (1982), defendem que os conhecimentos prévios invocados variam, dependendo do contexto de interpretação, isto é, da situação física e social do sujeito, do seu grau de atenção, do seu ponto de vista particular, e de restrições de natureza motivacional, emocional e cognitiva.

Afinal, a dimensão semântica do texto resulta do processamento das informações externas com as que estão armazenadas na memória do leitor, permitindo-lhe, então, inferir e interpretar o que lê. Daqui se depreende que o significado de um texto não se encontra propriamente neste – não possui, então, qualquer significado interno – mas antes na sua interacção com as informações relevantes previamente existentes na memória do sujeito que dele se apropria, resultando assim em significados:

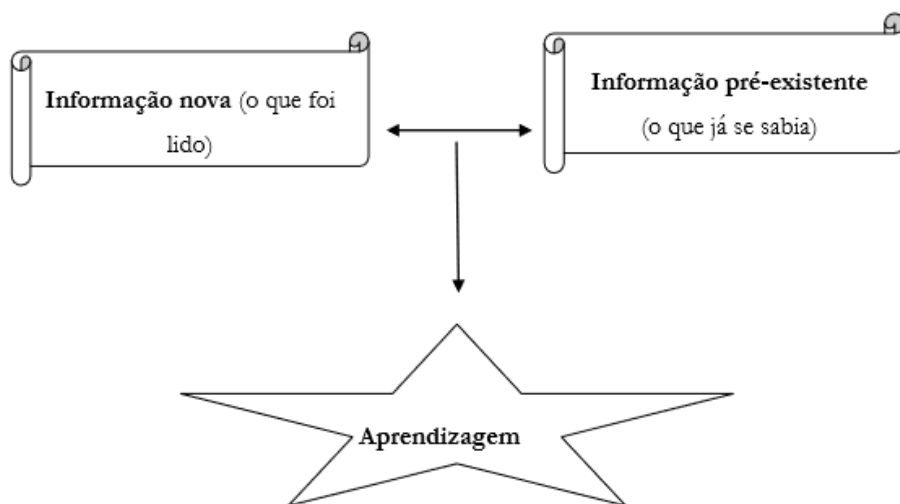


Figura 18- A interacção entre a informação nova e a pré-existente resulta a aprendizagem

No momento em que a nova informação é assimilada à estrutura existente, fica ancorada em ideias de suporte dentro do mesmo campo de conhecimento, dando-se assim uma aprendizagem efectiva. É portanto necessário que o professor de língua materna tenha em consideração a importância da leitura na sua vertente de meio para a construção de conhecimento: “Aprende-se a aprender, não se ensina a aprender” (Santos J. , 1991, p. 179), portanto, cremos que o papel do docente consistirá em proporcionar actividades que visem uma leitura que se torne progressivamente eficaz, profícua, significativa. Uma vez que a leitura se aperfeiçoa e se aprofunda através da pluralidade das experiências e actividades de leitura, o professor poderá ajudar o aluno a construir um repertório de estratégias – processos que contribuem para a metacognição do processo de leitura – para melhorar a sua capacidade de compreensão.

Partindo do princípio que a aprendizagem na escola, em grande parte das disciplinas, se faz maioritariamente através da leitura, esta actividade não pode resumir-se, em LM, a um (pre)texto para o exercício de conteúdos gramaticais e/ou literários. O próprio estudo do texto literário implica que o professor convide o aluno a recuperar conhecimentos prévios sobre um determinado assunto que o texto convoca, criando oportunidades para levar o aluno a relacionar aquilo que o texto lhes traz de ‘novo’ com os seus conhecimentos linguísticos, culturais, experienciais, educacionais. Ou seja, que proporcione momentos de mobilização de conhecimentos que ultrapassem as fronteiras da própria disciplina.

Num estudo sobre a mobilização de conhecimentos durante a leitura na aula de língua portuguesa, em que analisa várias sequências de aulas dedicadas à leitura, Pinto (n/d) observa que “o momento de compreensão de texto é muitas vezes pretexto para rever uma série de conhecimentos intradisciplinares dados em momentos anteriores” (p.10). Ora, esta forma de conduzir as aulas de ‘leitura’ não parecem encarar essa actividade como um processo interactivo que se vai tornando progressivamente mais autónomo. No nosso entender, urge romper com práticas de leitura centradas exclusivamente na língua, visto que encaramos o acto de ler como uma dinâmica do mundo, permitindo ao sujeito um posicionamento face à realidade. Comungamos da visão de Sousa, que define a leitura como “um processo de construção do seu sentido in praesentia e a partir das contribuições de todos – professores e alunos” (Sousa M. , 1989a, p. 17).

O recurso a processos como a antecipação, o questionamento – por exemplo para encontrar o tema ou a ideia principal – o sumário e a recapitulação, assim como a elaboração de esquemas ou de outros organizadores gráficos, como o caso dos mapas conceptuais, no nosso entender, são uma forma de promover a autonomia do aluno, que poderá usar essas estratégias na compreensão de textos, noutras áreas disciplinares e em novas situações. Através do contacto do aluno com diversos textos, que alimentem e potenciem as suas capacidades, tornar-se-á possível construir uma consciência metalinguística indispensável à compreensão, logo, à apreensão por isso, como diz Pinto (n/d)

[p]orque durante toda a nossa vida passamos inúmeros momentos a ler, a interpretar e a compreender, faz todo o sentido que a Escola ensine desde cedo estratégias de aperfeiçoamento da leitura e ensine a ler de diversas formas e a ler diversas realidades/sentidos: ler uma imagem, ler uma situação, ler uma conversa, ler um texto. Só assim, o aluno se tornará num leitor autónomo de realidades, autonomia essa que é fundamental para enfrentar os sempre novos desafios que a leitura lhe coloca. (Pinto, n/d, p. 1)

Os textos, sejam eles orais ou escritos, constituem-se em unidades de sentido, através das quais o aluno exprime ideias e/ou pensamentos; seja em que área for, o texto nas suas diferentes formas, protagoniza o acto pedagógico porque, como tivemos oportunidade de problematizar, sustentada em Heidegger (2005), pela linguagem, o ser humano constrói o conhecimento, organiza o mundo, relaciona-se com o meio em que vive. O acto pedagógico centra-se na reflexão sobre o saber, pelo que o questionamento é, sem dúvida, a via por que optar, de forma a construir conhecimento e, posteriormente, a ser posto em acção, através de experiências reais,

das quais emerge a (re)construção, a transformação do conhecimento, em função de novos contextos, de novos desafios.

O texto pode, portanto, ser encarado como instrumento do conhecimento. É, pois, através da prática da leitura que o aluno tem acesso ao conhecimento. Ao longo dos vários níveis de ensino, seja na educação formal, seja na informal e na não formal, o aluno acede a uma enorme diversidade de textos que lhe viabilizam a construção de diferentes conhecimentos. Essa apropriação faz-se, não só através dos conteúdos dos textos, mas também das características de que cada tipologia textual se reveste, dos propósitos da leitura, das estratégias a que o professor recorre, para centralizar o acto da leitura no aluno, de forma a que ele possa descobrir no texto algo que lhe interesse, que interaja com os seus conhecimentos anteriores, com a sua realidade, com a sua cultura. Importa, pois, reflectir sobre a abordagem pedagógico-didáctica da LM e sobre as suas implicações na educação.



3 DA PALAVRA AO TEXTO, DA LÍNGUA À ‘LINGU’ARTAGEM’

Le langage enseigne la définition même de l’homme.
(Benveniste, 1976, p. 259)

O homem e a linguagem têm uma relação intrínseca, não se podendo conceber um(a) sem o(a) outro(a); a citação em epígrafe é clara: a linguagem ensina a definir o homem. É através desta que o ser humano interage com o próximo e com o mundo, tentando compreendê-lo, ordenando o caos, posicionando-se no tempo, no espaço e na comunidade, constituindo-se assim como sujeito, semelhante e simultaneamente diferente do outro.

Na generalidade das sociedades contemporâneas, os indivíduos confrontam-se, no decurso das suas actividades quotidianas – de interacção profissional, convívio social, apreensão, compreensão e aplicação de conhecimentos, prazer e lazer – com situações de comunicação associadas à leitura e à escrita, o que confere a estas competências o estatuto de componente estruturante de um número significativo de eventos. Contudo,

[r]aramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples anales para transmitir datos, sin más trascendencia. Que las ideas son independientes de la forma y los procesos con que se elaboran. Que lo que somos y la manera como nos ven los demás no tiene relación con los textos que manejamos. Ignoramos la influencia que tiene la escritura en nuestra mente. (Cassany, 2006, pp. 17-18)

O domínio pouco eficiente da leitura poderá ser uma das causas de insucesso escolar generalizado. Encontrando-se os alunos portugueses abaixo da média dos países envolvidos no estudo promovido pela OCDE (2010) – PISA 2009 e 2012 – nomeadamente na leitura, esta é uma área em que devemos investir. Referimo-nos à leitura como acto de ler para fruição, mas também, e sobretudo, à compreensão leitora, sem a qual a fruição não pode ocorrer. Ora, para nos tornarmos leitores, precisamos naturalmente de aprender a ler fluentemente, isto é, decodificar e atribuir significado às palavras. Todavia, também é fundamental querer ler. Temos, assim, enunciadas duas condições *sine qua non* para nos tornarmos leitores eficientes: competência leitora e implicação nas tarefas. A competência leitora básica que o aluno desenvolve no primeiro ciclo do ensino básico – a que está sobretudo associada à decodificação – não é da nossa responsabilidade; a nossa linha de acção centra-se no nível seguinte, o da efectiva compreensão, assim como da promoção da vontade de ler que, no nosso entender, passa forçosamente por proporcionar experiências de leitura gratificantes, experiências essas para as quais o documento ministerial aponta, questionando o papel do professor e explanando tarefas que importa sejam promovidas:

O professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e

mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele. Estas devem ser algumas das principais linhas orientadoras do trabalho do professor no ensino básico. Para que isto possa acontecer vão naturalmente conjugar-se múltiplos factores. (DGIDC, 2011, p. 7)

Referimos sucintamente essas tarefas que o DGIDC (Idem) divide em três etapas de desenvolvimento da competência leitora:

- momento de descoberta da linguagem escrita aquando da chegada à escola do 1.º ciclo;
- fase em que a criança aprende formalmente a ler (esperando-se que tal aconteça até ao final do segundo ano de escolaridade);
- etapa em que a criança domina a técnica da leitura, e dela tira partido, refinando-a, para obter informação e organizar o conhecimento e ainda para fruir de textos variados.

Esta última fase corresponde àquela em que incide a nossa *praxis*; estende-se até ao final da escolaridade e, expectavelmente, ao longo de toda a vida. Aprender a ler é uma questão de desenvolvimento do ser na sua globalidade; por conseguinte, quanto mais lemos, melhor o fazemos, na medida em que, ao (re)conhecermos mais palavras e ao descobrirmos os seus sentidos diversificados e potenciais, somos capazes de detectar mais pistas contextuais, sabemos estabelecer mais relações, podemos inferir sentidos com maior sustentação racional, afectiva, cultural e social (Sousa M., 1989). É esta abertura de vias que possibilita a interacção do ser com o outro e o mundo, que potencia a descoberta de mais sentidos e que leva à construção do conhecimento.

Retomando Jakobson (1973), o que está em causa na comunicação é a relação que se estabelece entre os seis factores que a sustentam; na comunicação, o fenómeno semiótico processa-se de forma diversificada em função da versatilidade da relação gerada. No processo comunicativo, a literatura, pela riqueza vivencial que em si transporta, provoca em quem delas se apropria, um estranhamento, renova a percepção da realidade, induz a uma nova forma de olhar.

É, pois, em função desse potencial da literatura (e também o da arte), pela leitura, que o aluno tem a oportunidade de entrar num processo de empatia com a experiência do real, (re)criado pelo escritor. Na leitura, pela leitura, o aluno descentra-se de si, perde o seu lugar específico e, nas e pelas palavras, que permitiram ao escritor tecer as suas ideias, isto é, escrever o seu texto, dialoga com o outro, conhece-o; dialoga com o mundo, conhece-o.

Propomo-nos, pois, neste capítulo, como professora de LM, reflectir sobre o acto educativo concebido como o conjunto de possíveis pistas a abrir aos alunos, para os induzir a descobrir a caminhada percorrida pelo(s) escritores, pela língua, pela arte que transfigura o mundo, na vivência da linguagem, em cada texto, em cada palavra, através das inferências e das subjacências de um texto, às quais o aluno se tornará sensível, graças à ajuda do professor. Acreditamos, portanto, que nos cabe a tarefa de motivar o aluno a olhar para o outro, para o mundo, através do texto, das palavras que nele ganham vida, no texto em geral, no texto literário em particular. Está em causa a arte de trabalhar a palavra para por ela imitar a realidade, para criar – a *poïesis*.

O que pretendemos, como professora de LM, é criar condições para que o aluno possa, ao encontrar-se/descobrir-se na/pela linguagem, escolher o seu caminho; possa encontrar a sua forma específica de construir conhecimento, potenciando as suas capacidades inatas, os seus conhecimentos anteriores; possa desenvolver-se de forma holística, conhecendo o seu ser e estar – o (con)viver com o(s) outro(s) –, questionando os diversos conteúdos disponibilizados nas diferentes disciplinas, para, por fim, pôr esses conhecimentos em prática, pela experiência, através de projectos. É o que optamos por denominar ‘Lingu’Artagem’ – o tecido que envolve o aluno e em cuja construção se implica, “em que o binómio *escrita/leitura* é indissociável (...) em que a leitura alimenta a escrita, seja a leitura o questionamento directo do mundo, seja ela o questionamento do mundo, da vida e do próprio homem, através de outras escritas.” (Lamas, 1992, p. 167).

Queremos, de facto, com o nosso desempenho, no processo ensino-aprendizagem, poder enfatizar as palavras que encontramos no QECR (C.E., 2001, p. 19): “é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura”.

3.1 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS DA LEITURA

A leitura é, sem dúvida, a estratégia pedagógica mais eficaz e eficiente para a formação de sujeitos críticos.
(Ferreira H. , 2010, p. 24)

A leitura contribui para o desenvolvimento e sucesso dos cidadãos, a nível pessoal e social, para o acesso à informação e ao conhecimento, para a criação de uma consciência colectiva e, consequentemente, para a mudança de mentalidades. Esta actividade revela-se fundamental na formação da sensibilidade, no desenvolvimento da linguagem e no entendimento da dimensão cognitiva inerente à leitura. É geralmente conotada com a substância da vida cultural (Gratiot-Alphandéry, 1978), uma vez que toda a actividade humana passa, mais cedo ou mais tarde, pelo registo em texto escrito – com destaque para o livro – e pelo consequente acto de ler. É, aliás, esse o posicionamento de Sim-Sim (2004) ao afirmar que

[a] mestria do código escrito é o poderoso passaporte para o conhecimento do que outros, distantes no tempo e no espaço, têm a dizer sobre o real, aqui incluídas as variadas perspectivas e orientações filosóficas e políticas. Para franquear a porta de acesso ao referido conhecimento é necessário ser-se literato, i.e., dominar os mecanismos que nos permitem ler para aprender, tornando-nos, assim, apreciadores do real. (p. 132)

A leitura é, então, nesta perspectiva, essencial ao ‘eu’, para conhecer, comunicar, apr(e)ender. O domínio da leitura é um meio de apropriação e de construção de conhecimento nas diversas áreas do saber: “[s]e a incapacidade de leitura não põe em causa a sobrevivência,

é, certamente, na generalidade das situações, factor dificultador da subsistência, da participação social e do exercício pleno da cidadania” (Castanho, 2002). Centramo-nos na compreensão da leitura porque entendemos que não basta ‘aprender’ a ler, isto é, a decifrar palavras: é necessário aprender pela leitura, interpretar conteúdos, atribuir-lhes significado, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência, cumpra o seu papel, não apenas artístico mas também enquanto veículo de construção de conhecimento. Ora, esta interpretação não é um acto mecânico de juntar letras e formar palavras, mas um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele co-participa na produção de sentido do texto.

Vários estudos advogam as vantajosas consequências sociais, políticas, culturais, linguísticas e cognitivas da leitura para os sujeitos: quanto mais e melhor as pessoas lêem, mais elevado será o seu nível de literacia, "condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional" (Benavente(coord.), 1996, p. 407). Em paralelo, a falta de treino e, conseqüentemente, de competência de leitura, gera “para os indivíduos e os grupos, riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização cultural e política” (Idem, p. 396). Ao questionarmo-nos sobre o que é a leitura, encontramos em Sobrino (2000) respostas que nos abrem vias para potenciar as implicações pedagógico-didáticas a ela inerentes. Com efeito, na sua opinião,

[d]e um outro ponto de vista, a leitura também exige concentração, relação, reflexão, comparação e previsão, e todos estes hábitos intelectuais estimulam a estruturação do pensamento. Este processo induz, por seu lado, o raciocínio, que se vai construindo, de um modo contínuo, na mente da criança, ao ritmo da leitura. (...) A literatura é uma arte misteriosa e profunda; é talvez a mais eficaz, influente e universal de todas as manifestações artísticas, ao ultrapassar as fronteiras espaciais e temporais e deste modo poder atingir facilmente qualquer ponto do planeta. Aqui está outro dos valores de especial importância para o leitor. (Sobrino, 2000, pp. 31-32)

De acordo com o autor, a leitura promove o incremento de uma educação holística, visando o ser no seu todo, nas suas diversas dimensões, já que o acto de ler:

- i) envolve várias dimensões do sujeito, contribuindo, de facto, para a promoção da estruturação pensamento, estruturação essa que será a base para a construção do conhecimento; mas também apela às emoções, ao sentido artístico, à afectividade do sujeito, levando-o a tomar posição, desenvolvendo o espírito crítico;
- ii) evoca o passado no presente, funcionando então como elo de ligação entre diferentes tempos, mas também entre diferentes espaços físicos e sociais, permitindo elidir fronteiras espaço-temporais e, ainda, aceder à diversidade e à multiculturalidade, e qualquer momento e espaço;
- iii) assegura o crescimento, a maturação do sujeito, pela conjugação dos factores apresentados em i) e ii).

Como remate das problematizações aportadas sobre as implicações da leitura, tratando-se de uma actividade que requer concentração para permitir ao leitor estabelecer processos de

relação, reflexão, comparação e previsão, concluímos que a leitura promove a estruturação do pensamento, induzindo o raciocínio, sendo, portanto, essencial para a construção do conhecimento em variadíssimas áreas. Não é uma actividade que se confine às aulas de LM, ou a uma parte de aulas de outras disciplinas, em que é lido um texto para buscar informação.

As fronteiras não são lineares; em consequência, a maior potencialidade emerge da transversalidade das implicações, sendo a sua presença determinante em qualquer área do saber. Convocamos o pensamento de Morin (2002) que, num mundo que se torna cada vez mais global, face à mudança de paradigma que se tem vindo a verificar na educação, propõe que a escola vá abandonando o modelo de compartimentação dos saberes; uma vez que, no seu entender: “há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, por um lado, os nossos saberes desunidos, divididos, compartimentados e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (p. 4760).

Por oposição à compartimentação que preside ao sistema de ensino por disciplinas com conteúdos estanques, em que não há verdadeiramente espaço para a articulação com outros saberes, em que cada um se preocupa com os ‘seus’ conteúdos, o que não contribui para a promoção da capacidade de relação, defendemos uma visão integrada e flexível, capaz de dar resposta ao que a sociedade actual solicita cada vez mais: a capacidade de constante adaptação, de reaprendizagem cíclica. É, portanto, através da integração de vários campos do saber que é possível caminhar com vista a alcançar uma visão unitária, comum de saberes. Novamente, invocamos o pensamento de Morin, que sintetiza esta ideia ao preconizar a necessidade de “um grande emparcelamento dos conhecimentos resultantes das ciências naturais a fim de situar a condição humana do mundo (...) e a necessidade de integrar a inestimável contribuição das humanidades, não só filosofia e história, mas também literatura, poesia, artes” (Idem, Ibidem, p. 52).

Pelas razões apresentadas, a competência de leitura afigura-se como poderosa ferramenta que proporciona a abertura de horizontes e, consequentemente, permite fazer escolhas conscientes, fundamentadas. Esta apresenta-se como um meio que permite estabelecer pontes onde se encontra a divisão, a separação artificial do conhecimento, proporcionando a interdisciplinaridade e a inter-relação dos saberes, conduzindo à prática da transdisciplinaridade.

Nesse sentido, tornamos nossa a questão colocada por Cagliari (1989, p. 28, citado por Silva C. A., 2011): “O que é ensinar português para pessoas que já sabem falar português? Por que não se ensina português (...) Como se ensinaria para falantes de outras línguas?”. À semelhança de Silva (Idem), também nós consideramos que esta “questão é, por assim dizer, reflexo da crise do ensino, que chega mesmo a ser percebida também pelos alunos ao afirmarem que ‘português é muito difícil’, que ‘não sabem português’ e, assim, acabam tendo certa aversão não só ao ensino, mas também à própria língua” (pp. 4-5). No artigo que aqui invocamos, Silva (Idem) justifica esta reacção à LM com base em afirmações de alunos que referem o excesso de importância dado ao estudo da gramática, à análise sintáctica exaustiva e aos conceitos que são obrigados a memorizar.

Assim, acrescenta a autora, citando Luft (1985, p. 104):

Estamos cansados de ver o resultado desse apego a conteúdos de Gramática: teoria gramatical é exatamente o que o aluno não aprende (talvez psicologicamente programado a rejeitá-la por um mecanismo de defesa do seu conhecimento intuitivo). Ou então, aprende fragmentariamente, regrinhas soltas, que perturbam a comunicação livre e autêntica. Chegamos assim ao que constitui o mais grave dano causado por um ensino de língua fundado na teorização gramatical: a relação negativa do falante com sua própria língua. A convicção que se vai infiltrando de “não saber a língua”, e com isso o bloqueio da criatividade, a inibição da linguagem, a sensação de inferioridade e insegurança nesse terreno.

Então, surge a questão:

- Como implementar estratégias/atividades pedagógico-didáticas da leitura, que contrariem esta ‘aversão’, que envolvam os alunos?

Propomos a concepção da linguagem como processo de interação social, permitindo, assim, desenvolver a capacidade de comunicação dos alunos, encarando a língua como veículo do saber. Neste contexto, considera-se que pode haver uma relação positiva entre o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e oralidade e o sucesso em todas as outras áreas do saber. Numa sociedade aberta ao conhecimento, como é a nossa, o saber está cada vez mais informatizado e, conseqüentemente, ao dispor de todos. A informação, de simples e rápido acesso, é tanta que urge investir no desenvolvimento das competências de comunicação verbal, visando assegurar um melhor processamento da informação. De acordo com Carvalho (2013, p. 36):

o aluno do século XXI possui as características da sociedade contemporânea marcada pela massificação do acesso às novas tecnologias da comunicação, tornando-se assim urgente a aquisição e desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente no domínio da compreensão da leitura, pois a falta de competências neste domínio leva o aluno ao insucesso, dificulta a sua integração plena na sociedade e a sua inserção no mundo do trabalho.

As palavras do autor realçam a nossa visão da LM: o conhecimento está disponível, o domínio da competência de leitura é, pois, fundamental para a ele aceder, para saber interpretar e integrar novos conhecimentos. O autor destaca, ainda, em relação à compreensão na leitura, a importância de promover “a capacidade de extrair informação relevante dos textos escritos para que esta se converta num poderoso instrumento de obtenção e tratamento de informação, de aprendizagem transversal” (Idem, Ibidem).

Convocamos o pensamento de Valadares (2003), que advoga que a LM se constitui na base para o desenvolvimento integral do aluno, assumindo um papel fulcral no currículo, uma vez que todas as áreas disciplinares dependem dela. Também no Novo Programa de Português do ensino básico (DGIDC, 2009), se pode ler que: “[s]endo a língua de escolarização no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas ‘fronteiras’ disciplinares.” (p.12).

Gonçalves (2008) invoca o pensamento de outros autores (Anderson, 1978; Causinille-Marméche & Mathieu, 1988; Dole *et al.*, 1991) para poder afirmar que “a diferença entre *bons* e *maus* leitores não resulta de diferentes capacidades de processamento da informação, mas de diferenças na qualidade e organização dos conhecimentos prévios e nos processos cognitivos e metacognitivos postos em jogo durante a leitura”, apresentando um quadro-síntese que aqui reproduzimos:

Bons leitores	Maus leitores
Classificam e organizam com eficácia os diferentes tipos de problemas que lhes são colocados pelo texto; percebem que estes problemas têm diferentes níveis de abstracção.	Possuem quadros de representação do texto demasiado gerais, o que lhes dificulta a percepção da especificidade dos diferentes detalhes do texto.
Optam por critérios mais estáveis e coerentes de selecção dos detalhes pertinentes.	Seleccionam traços de superfície do texto, muitas vezes apenas aqueles que são explicitamente apresentados no texto.
Alcançam um nível de compreensão mais aprofundado e específico, relativamente ao domínio conceptual de que trata o texto.	Muitas vezes consideram como relevantes e pertinentes aspectos que efectivamente não o são, confundindo, por exemplo, conteúdos de um dado domínio com outros que não são específicos do domínio conceptual em questão.
Dominam com maior qualidade e em maior quantidade os conceitos específicos de uma dada área de conhecimento.	Dominam de uma forma inexacta e em menor quantidade conceitos específicos de uma dada área de conhecimento.
Estabelecem relações adequadas (de ordem, dependência, causalidade...) entre conceitos específicos de um dado domínio.	Mostram dificuldade em estabelecer relações adequadas entre conceitos, confundindo as suas ligações de ordem, dependência, causalidade...

Tabela 1- Diferenças no conhecimento prévio entre bons e maus leitores, segundo Castanho, S., 2008.

Da análise das diferenças entre os dois tipos de leitores, sintetizadas na tabela supra, podemos concluir que os conhecimentos do leitor e a forma como estes são convocados têm uma importância fulcral para a compreensão da leitura. A ‘teoria dos esquemas’, adoptada, entre outros autores, por Rumelhart (1980) para a explicação do processo de compreensão da leitura, salienta a natureza construtiva da compreensão e o papel fulcral do conhecimento prévio nessa construção. Isto é, compreendemos algo quando a informação se enquadra no referencial de conhecimento que possuímos sobre o assunto. De novo, a este propósito, invocamos Gonçalves:

A maior capacidade de compreensão dos especialistas na leitura deriva do acesso a um corpo de conhecimentos relevantes e facilmente activados, os quais permitem um tratamento mais aprofundado e pertinente do enunciado. Quanto mais pertinentes e melhor organizados forem os conhecimentos prévios do leitor, tanto os conhecimentos gerais como aqueles que se referem ao domínio de conteúdo concreto abordado pelo

texto, melhor será o seu desempenho na leitura e interpretação, melhor será a assimilação/aprendizagem dos conteúdos e melhor será, por conseguinte, a eficácia dos processos cognitivos em tarefas idênticas posteriores. (Ibidem n/p)

Contudo, não basta possuir (muito) conhecimento para que a compreensão automaticamente se opere: é preciso activá-lo, torná-lo consciente para que essa compreensão se verifique e o sentido do texto seja melhor apreendido. Questionamo-nos, pois:

- Como poderá o leitor activar esse conhecimento prévio?

Ao professor compete dotar o aluno de um leque de estratégias que este poderá aplicar consoante cada situação. São múltiplas as formas de o fazer, existem várias propostas, difundidas em formações de professores no âmbito dos novos programas, apoiadas nos autores que aqui temos invocado. Por exemplo, antes de passar à leitura propriamente dita de um texto, pode justificar-se o seu enquadramento. Tal não tem necessariamente que ser feito pelo professor; este poderá, ao invés, levar o aluno a fazer uma pré-leitura, induzindo-o a reflectir sobre o título e subtítulo(s), observando as eventuais imagens e legendas, atentando nas possíveis expressões destacadas, examinando questões expressas, revendo mentalmente informação já adquirida que esteja relacionada com a nova a adquirir, criando assim um quadro de referência no qual a informação a ler mais facilmente ganhe sentido. De igual modo, poderá interrogar-se e avançar com hipóteses sobre o conteúdo, ou mesmo, trocar impressões ou conversar sobre o tema antes de iniciar a leitura. Desta forma, será possível estimular e avivar informação prévia que se relaciona com o texto em questão, e que ajudará a dar sentido à leitura. Para além destes procedimentos que antecedem o acto de ler, será também fundamental que, durante a própria leitura, o leitor seja capaz de manter essas referências activadas mentalmente, de modo a construir um significado coerente para o texto no seu todo. Este tipo de procedimentos, que os bons leitores habitualmente assumem de forma autónoma, diríamos nós, em muitos casos, intuitivamente, é um precioso auxílio para conseguir uma melhorada compreensão.

Se o aluno-leitor tiver consciência dos seus objectivos de leitura, isto é, se souber o que deve buscar no texto, tomará esses mesmos objectivos como referência e poderá avaliar, a cada momento, se está a ser bem sucedido na apreensão do sentido do texto, se está a atingir o que lhe é solicitado. Portanto, se tiver clara noção das tarefas de leitura que lhe são propostas, poderá assumir uma atitude permanente de monitorização do processo de ler, verificando, de forma continuada, a compreensão que está a conseguir obter. Deste modo, assume uma postura activa, estando assim apto a tomar as decisões adequadas sempre que sinta que ‘perdeu’ parte da compreensão, sempre que necessitar de aprofundar para compreender.

Em relação à selecção de informação, convocamos uma experiência levada a cabo por Pichert e Anderson (1977): pedindo a sujeitos que lessem a descrição de uma habitação, colocando-se, para tal, na perspectiva de um eventual comprador, estes davam relevo a determinados aspectos que se revelaram claramente diferentes dos salientados por outros sujeitos, a quem foi pedido para efectuar a mesma acção, mas na perspectiva de um potencial

assaltante. Este estudo, com perto de quatro décadas, mantém-se actual, na medida em que mostra como o que é ou não relevante irá depender do leitor. Daí que os objectivos de leitura estabelecidos sejam fundamentais para a selecção da informação.

Se a LM é o meio que permite a aprendizagem do aluno, cabe ao professor desta disciplina promover a mobilização de estratégias apropriadas à compreensão e à expressão orais e escritas. De novo nos questionamos:

- Como proceder então para ensinar a compreensão da leitura?
- Quais são, então, as estratégias fundamentais que deveriam ser contempladas no ensino da compreensão da leitura?

Um documento orientador emanado pela tutela – o Guia de Implementação da Leitura (DGIDC, 2011) – propõe algumas estratégias básicas na promoção da competência de leitura, a saber:

- i) ler “na diagonal” ou “varrer” o texto, isto é, de uma forma global; sublinhar, tirar notas;
- ii) activar conhecimentos prévios, que podem incidir sobre a estrutura do texto, o tema, ou mesmo leituras anteriores;
- iii) fazer inferências e deduções, ou seja, ler ‘nas entrelinhas’;
- iv) formular hipóteses, isto é, questionar o texto, fazer perguntas sobre o texto;
- v) representar visualmente o texto;
- vi) sintetizar ou resumir a informação, fazer antecipações, predições.

Também Gonçalves (1997, p. 9) apresenta estratégias de compreensão de leitura:

- i) determinar as ideias principais do texto;
- ii) sumariar a informação contida no texto;
- iii) efectuar inferências sobre o texto;
- iv) gerar questões sobre os conteúdos do texto;
- v) monitorar a compreensão (estratégia habitualmente designada por metacognição).

Relativamente à alínea v), sendo a metacognição a consciência dos processos cognitivos, no acto de ler, poderá ser o que leva o sujeito a poder concluir que está a ‘compreender’. Atingir esta consciência implica estar consciente da qualidade e do grau de compreensão, podendo o leitor, assim, detectar incongruências no texto e implicar-se activamente na resolução do(s) problema(s) detectado(s). É, pois, a capacidade de saber o que e como fazer para resolver as incongruências/ dificuldades encontradas no texto que distingue um bom de um mau leitor. Os ‘bons’ são naturalmente aqueles com mais capacidade para solucionar os problemas que surgem durante a leitura, para utilizar os recursos disponíveis (como, por exemplo, repetir a leitura de uma passagem para compreender melhor outra, ou associar a outras leituras prévias), adaptando as estratégias aos diferentes (con)textos.

No contexto actual, o acto de ensinar consiste, cada vez mais, em levar o aluno a aprender a aprender, em desenvolver estratégias de aprendizagem, levando-o a aperfeiçoar a capacidade de aprendizagem autónoma, desenvolvendo métodos e técnicas de estudo. Mais do que um acumular de conhecimentos memorizados, é importante saber gerir a informação, integrá-la, usá-la. O papel do professor já não se encaixa no paradigma do detentor e transmissor do saber, o seu (novo) papel insere-se no paradigma construtivista de mediador, facilitador na construção de aprendizagem, que provoca, orienta, proporciona recursos que ajudem o aluno a relacionar os conhecimentos novos com os anteriores.

Numa exemplificação do que são, tantas vezes, as práticas de leitura/interpretação textual induzidas pelos textos dos manuais escolares, Cassany (2007, p. 196) apresenta o exercício a seguir reproduzido, que lhe foi facultado num *workshop* por McDowell (1984); por denunciar de modo tão claro uma prática generalizada, reproduzimo-lo abaixo. Trata-se de um texto totalmente desprovido de significado; pede-se ao aluno para o ler para, depois, tentar responder às questões colocadas:

Lectura

Plot ro yo pedrí en el catón. Socré un ban cote. El graso estaba cantamente linendo. No lo drinió. Una Para jocia y un Pari joci estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo grotí al Pari y a la Para fotnamente. No goffrieron nu platión. Na el hini yo no putre licerlo. Yo lindré vala. Possrí fobanamente.

Preguntas

1. ¿Dónde pedrió el escritor Plot ro?
2. ¿Drinió al graso?
3. ¿Quién estaba plinando a su endidor?
4. ¿Estaban gribblando atamente o sapamente?
5. ¿Lindrió o no?

Apresentamos uma versão adaptada à nossa língua, divulgada no âmbito da formação sobre o PPEB, promovida pelo DGIDC antes da sua implementação, a qual permite constatar o total vazio de significado:

Pedreiro do batão. O grasso estava quase linado. Ninguém o drinou. Uma brada canila e um brudo senuta estavam ranando o madovar. Estavam carindo atamente. Eu mali ao brudo e à bruda sudamente. Não gruderam no plavão. Came el tumi, não telei sumarto. Lindrei vala. Assim, pospei zalamente.

No entanto, qualquer pessoa é capaz de responder com sucesso às tradicionais questões:

1. Como estava o grasso?
2. Quem drinou o grasso?
3. O que aconteceu à brada e ao brudo?
4. De que modo é que o narrador maliu ao brudo e à bruda?
5. Quem lindrou vala?

Este exercício é um excelente exemplo para desmistificar práticas de actividades de leitura que em nada contribuem para uma efectiva compreensão. Como é então possível qualquer pessoa acertar nas ‘respostas’? É simples: as perguntas apresentam indícios de natureza linguística que fazem com que tal aconteça sem esforço, bastando detectar terminações, independentemente do valor – ou não – dos radicais, sem necessidade de os compreender. Cassany explica que “no hay nada que comprender, porque el texto es falso: se trata de un conjunto de palabras inventadas y sin sentido, algunas de las cuales calcan la morfología castellana (...) con un grupo de palabras gramaticales” (Idem, Ibidem).

Eis a razão pela qual defendemos que a leitura, tendo em vista a compreensão do texto, não pode continuar centrada em perguntas generalistas, vagas. Antes devem seguir o exemplo das questões colocadas nas provas internacionais (PISA), como se começa a encontrar nas provas e exames nacionais. Ou seja, propomos questões que constituam um desafio para o aluno, que promovam a (re)leitura. É habitual, como mostra Cassany, perguntar quem fez o quê? quando e onde? ou solicitar ao aluno que identifique um recurso expressivo, depois de lhe ter dado uma listagem dos mesmo. A proposta actual, preconizada pela tutela, reflectindo o que os estudos actuais preconizam, é tentar mudar esse paradigma. A título exemplificativo, sugerimos que um aluno explique o valor expressivo de determinado recursos estilístico, em vez de o enunciar; comente determinada ideia; e que as questões colocadas sejam mais provocações do que as habituais frases interrogativas.

Actualmente, pretende-se que o leitor-aprendiz desenvolva a capacidade de fazer inferências, através da recuperação do conhecimento prévio, da formulação de hipóteses, da busca de significados alternativos e reformulação de hipóteses, na busca da construção de uma coerência global. É o que tem vindo a ser preconizado nas sucessivas formações sobre os novos programas que, por seu turno, estão em sintonia com aquilo que o programa PISA avalia. A metodologia proposta passa pelas tarefas de leitura inicialmente objectivas, como buscar determinado dado e, progressivamente, mais subjectiva, implicando o ‘eu-leitor’, e com recurso a textos cada vez mais complexos. É, aliás, o que tentamos fazer na nossa *praxis*: implicar, o mais possível, o leitor, convocando as suas vivências pessoais para a leitura de cada texto.¹¹

O professor tem a função acrescida de envolver o aluno, com as actividades de leitura, na ‘técnica’ de ‘inquirir’, ‘questionar o texto’ e, ainda, a de despertar o gosto e o hábito de ler, não só mas também por deleite. Tal como refere Carvalho (2008):

essa capacidade não é construída improvisada ou aleatoriamente, ela se pauta num conjunto de ações que são pensadas estrategicamente e sistematizadas conforme os objetivos pretendidos. O professor ao fazer uso da sua própria história de vida e da leitura em sala, está criando um ambiente socializador de experiências, as quais são recontextualizadas, podendo provocar no aluno o desejo, o gosto, e, com efeito, o hábito. (p. 60)

¹¹ Cfr o teste de diagnóstico do 10º elaborado em 2007 – anexo B3 da Comp. Empírica – cujas questões em itálico visam as vivências pessoais de cada aluno.

A nossa observação da realidade, no contexto da prática lectiva, permite-nos concluir que algumas das questões habitualmente colocadas aos alunos tendem a pressupor uma leitura única, massificada, alheia ao ‘eu’ do leitor. Uma leitura dependente das leituras que outros fazem, e que não tem em conta o contexto do aluno. Esclarecemos que não é nossa intenção afirmar que a generalidade dos professores espera uma única resposta: o que verificamos é que há ainda uma certa tendência em reproduzir materiais pedagógicos que não se adaptam à nova realidade, alguma dificuldade em colocar em prática o que os documentos estruturantes preconizam. A mudança faz-se a um ritmo que, por vezes, não acompanha a evolução. Além disso, salientamos que a dificuldade que os nossos alunos revelam na leitura também reside, por vezes, no facto de não compreenderem a pergunta que lhes é feita ou a resposta que devem dar, outras vezes, apesar de entenderem o que lhes é pedido, não conseguem formular, com correcção, o seu pensamento. A implementação recente de novos programas curriculares e de metas de aprendizagem, quer no 3º ciclo, quer no ensino secundário, está a contribuir de forma positiva para a modificação do tipo de questionamento, através dos matérias e tipos de actividades propostos pelos novos manuais escolares. Cada vez mais, é pedido ao professor que aceite que não existe apenas existe uma leitura possível para cada texto – a ‘certa’ –, e que proporcione espaço para a leitura pessoal – a do aluno –, aquela que é determinada, pela activação de outras leituras realizadas pelo sujeito, de conhecimentos construídos ao longo da vida.

3.1.1 A língua como veículo do saber

Para implementar o *saber comunicacional*, há, efectivamente, que tirar partido da dimensão ontogenética da língua pois, se ela é determinante para a descoberta do ser, ela é sem dúvida, também, determinante para a descoberta do mundo – a realidade com a qual o sujeito se confronta e na qual se integra, construindo conhecimentos, aprendendo ao longo da vida.

(Lamas E. , 2013, p. 4777)

Comungamos do pensamento de Bohm (1992), que considera que muitos dos problemas, neste caso, no mundo da educação, se devem à tendência em fragmentar o mundo, em ignorar a interligação das realidades, à ausência do princípio holográfico da contextualização do conhecimento, que leva a que se disjunte a parte do todo, dedicando-se a explicações exaustivas em definições, conceitos e fórmulas. Para o autor, o saber perde sentido pois ignora a dimensão poética, filosófica, histórica e cultural do conhecimento. Convocamos, a este propósito, o pensamento de Descartes (1986, p. 72) na procura de um conhecimento universal e necessário, mais concretamente o seu método, baseado em quatro preceitos básicos para o raciocínio:

O primeiro consistia em nunca aceitar coisa alguma por verdadeira, sem que a conhecesse evidentemente como tal, ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a

prevenção, e não incluir nada mais nos meus juízos senão o que se apresentasse tão claramente e tão distintamente ao meu espírito, que não tivesse nenhuma ocasião de o pôr em dúvida.

O segundo consistia em dividir cada uma das dificuldades que examinava em tantas parcelas quantas fosse possível e fosse necessário, para melhor as resolver.

O terceiro consistia em conduzir por ordem os meus pensamentos, começando pelos objectos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco gradualmente, até ao conhecimento dos mais complexos, não deixando de supor certa ordem entre aqueles que não se sucedem naturalmente uns aos outros.

O último consistia em fazer sempre enumerações tão completas e revisões tão gerais, que tivesse a certeza de nada omitir.

Simplificando, os quatro passos propostos são:

- i) receber as informações, examiná-las com vista a descobrir se existem evidências reais e indubitáveis acerca do fenómeno ou coisa estudada, isto é, verificar a verdade, a boa procedência daquilo que se investiga, para apenas aceitar o que seja indubitável
- ii) analisar, ou seja, parcelar, dividir ao máximo as coisas em suas unidades mais simples e estudar precisamente essas coisas mais simples;
- iii) sintetizar, isto é, reagrupar as unidades estudadas, formando um todo verdadeiro, a partir da elaboração progressiva de conclusões abrangentes e ordenadas;
- iv) enumerar e rever cuidadosamente as conclusões e os princípios utilizados, a fim de manter a ordem do pensamento.

No fundo, estas quatro operações reconstituem as três operações elementares da mente humana, a indução – captação de realidades mínimas –, a dedução – agrupamento de observações e inferência de resultados – e a enumeração de regras, enumeração essa acompanhada da revisão e reelaboração de conceitos. É neste sentido que podemos afirmar que, se a leitura é prazer, é interacção, é conhecimento do eu e do tu, é também via para a apreensão de conhecimentos, na medida em que esta actividade

é susceptível de alargar a compreensão, de desenvolver conceitos e de incrementar constantemente a experiência individual. Na maioria das escolas a leitura transforma-se na principal chave da aprendizagem e continua a constituir a via fundamental para que qualquer pessoa se torne um aprendiz incansável durante toda a vida. (Jenkinson, 1976, p. 74)

O facto de a leitura ser, como refere o autor, ‘via fundamental para que qualquer pessoa se torne um aprendiz incansável durante toda a vida’, é naturalmente de suma importância, e acreditamos que esta resultará tanto mais, quanto maior for o grau de envolvimento entre leitor e leitura entre leitor e texto, envolvimento esse consumado no acto de ler, uma relação de entendimento, de (re)construção e de afectos. Se o domínio da língua se aperfeiçoa e se

aprofunda através da pluralidade das experiências e actividades de leitura, o aluno será mais facilmente levado a desenvolver o prazer de ler se partilhar a sua própria experiência de leitura(s) e, se fizer dela um hábito, isto é, se se descobrir na língua e pelo uso da língua.

- E o que se entende por ‘hábito’?

Encontramos resposta a esta pergunta em Demo (2006, p. 56):

O hábito não é ler qualquer coisa, mas saber distinguir entre leitura questionadora e alienante, preferir a peso da autoridade do argumento bons autores, desconstruir leituras anteriores para que novas e inovadoras surjam no horizonte, reconstruir desafios sob o signo da dúvida e da incerteza, sobretudo, superar-se como leitor e autor, sempre.

Estamos, aqui, perante o conceito de leitor competente, no sentido de ser capaz de ler e questionar, desconstruir e reconstruir, superando e superando-se. Ora, é habitual ouvir-se dizer que se aprende a ler, lendo, o que nos parece uma verdade inquestionável. O contacto constante, continuado com os textos, favorece o estabelecimento de relações e de redes entre os textos, nomeadamente em termos de elementos que os aproximam ou que os separam; referimo-nos à detecção de semelhanças e diferenças em termos de estrutura, de tema, ou outras), formando-se um ‘sistema de ecos’ (Rouxel, 1996), metáfora que ilustra magistralmente a forma como as capacidades intelectuais vão sendo desenvolvidas no processo de leitura. De acordo com o autor, o conhecimento assenta na memória; um elemento fundamental na aprendizagem é a construção de esquemas, ou imagens mentais, que vão integrando e consolidando os conhecimentos prévios: estes são activados cada vez que o sujeito se encontra perante uma nova situação – neste caso, de leitura – e são enriquecidos com a integração de cada elemento novo. Por essa razão é importante um movimento de progressão, de aumento gradual de complexidade na leitura.

Daqui se infere que, quanto mais soubermos, mais aprendemos e mais depressa o podemos fazer. Ou seja, aquilo que aprendemos, devemo-lo ao que já sabemos. Este mecanismo, que explica a assimilação do conhecimento, explica, também, segundo Ausubel (1980) a relação entre a memória e a aprendizagem humana. O que acontece durante o acto de leitura, ao nível cognitivo, é que, à medida que o leitor lê, são trazidos à sua consciência (i.e., à sua memória) os conhecimentos que são relevantes para compreender o que está escrito e para proceder ao trabalho de interpretação, ou seja, construir um significado em função de uma identidade única, de vivências específicas, ou seja, construir um significado pessoal para o texto, que funciona como um activador de esquemas mentais, convocando conhecimentos, emoções, ou seja associando o conteúdo do texto às vivências pessoais. O acto de interpretação corresponde, então, à procura de uma ‘formulação coerente’ do conteúdo do texto, sendo esta construída a partir de correspondências entre dados presentes na mensagem e dados presentes na memória, nos esquemas (Anderson, 1978).

Nesta linha de pensamento, Rumelhart (1980) defende que compreender um texto consiste num processo gradual durante o qual o leitor procura uma configuração de esquemas que representem adequadamente cada uma das passagens que vai lendo, uma ou

várias passagens vivenciadas. Ao ler, o leitor vai fazendo interpretações possíveis, espécie de formulações e hipóteses, que vão sendo avaliadas e reavaliadas em função das informações seguintes, até que uma interpretação consistente seja finalmente encontrada, num processo constante, activo.

Não se trata de acrescentar de forma mecânica a mensagem do autor aos esquemas pré-existentes: trata-se, antes, tal como na construção de um puzzle, de compreender a linguagem num processo em que é feita uma associação entre o texto percebido e os esquemas que o leitor convoca para a leitura. Ora, esses esquemas invocados dependem do contexto de interpretação, onde se inclui a situação física e social do sujeito, o seu nível de atenção, o seu ponto de vista particular, bem como restrições de natureza motivacional, emocional e cognitiva (Downes, 2007), (Haberlandt, 1982). Daí que o mesmo texto, quando lido pelo mesmo sujeito em diferentes ocasiões, resulte em diferentes aprendizagens, em diferentes significados. Do mesmo modo, o mesmo texto, lido por sujeitos diferentes, irá à partida resultar em diferentes interpretações.

Na sociedade do conhecimento, ou, diríamos nós, na sociedade da aprendizagem, é fundamental que o sujeito tenha a clara noção do que sabe, do que é capaz de fazer, bem como das suas lacunas. Convocamos o pensamento de Coutinho (2011) que, apoiada em Pelizzari *et al.*, (2002), esclarece o que se entende, actualmente, por ‘conhecimento’:

O conhecimento é entendido como a capacidade que o aluno tem, diante da informação, de desenvolver uma competência reflexiva, relacionando os seus múltiplos aspectos em função de um determinado tempo e espaço, com a possibilidade de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-lo na sua vida quotidiana. (p. 9)

O desafio colocado agiganta-se: o que se espera é que esta capacidade reflexiva desenvolvida pela leitura seja capaz de levar os estudantes a desenvolver competências que lhes permitam participar activamente e interagir num mundo global e competitivo, onde mais que o saber se valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de constantemente renovar a aprendizagem, que deixa de se confinar a um período da vida para necessariamente acontecer ao longo de toda a vida. Naturalmente, as informações são importantes, constituindo a base do conhecimento, mas a construção deste implica, antes de mais, o desencadear de uma série de operações intelectuais que levam à interacção dos novos dados com as informações previamente assimiladas pelo sujeito. É pela inter-relação das informações – as prévias e as novas – que o conhecimento se constrói, criando uma rede de significações que o sujeito interioriza. Não basta receber informações para aceder à significação dos acontecimentos: é necessário relacioná-las.

Na perspectiva do relacionamento, de ser em constante interacção com o outro, destacamos inevitavelmente o valor do conhecimento da LM na sua complexidade e plenitude, uma vez que é através dela, do recurso eficaz aos seus diversos códigos, que o ser se afirma em variados contextos. É pois partindo deste pressuposto que pautamos a nossa actuação enquanto professora de língua portuguesa, visando o desenvolvimento da competência comunicativa nas suas diversas facetas, nos mais variados contextos, para as mais díspares finalidades. Este

princípio implica da nossa parte uma valorização e exploração das diferentes tipologias textuais, nomeadamente dos textos do domínio utilitário, mas igualmente do seu expoente máximo em termos de beleza, riqueza e perfeição – a literatura, arte da palavra, sublime forma de comunicação.

Tendo em consideração a diversidade de conceitos de ‘competência’, assumimos aquele que a define sucintamente como ‘saber fazer em contexto’, por ser a definição mais generalizada. No universo da educação, a competência de compreensão é vital para a promoção da aprendizagem. Mas o que se entende por compreensão? Blythe, citada por Alvarez (n/d, p. 7) responde a esta questão tendo em consideração o factor ‘desempenho’: “la comprensión es la capacidad de hacer con algo una variedad de cosas que requieren habilidades de pensamiento (explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías, etc.), para volver a presentar ese algo de una manera ampliada, nueva, innovadora, propositiva.” A compreensão é, pois, uma macro-competência, dependendo das competências comunicativas, entendidas genericamente como a capacidade do sujeito falante de estabelecer relações sociais, de interagir com o outro. A competência comunicativa subdivide-se, de acordo com Álvarez (Idem) em três outras:

- i) competência interpretativa, ou seja, capacidade de relacionar e pôr em confronto significados, com vista a descobrir o sentido de um texto, de um problema, de mapa ou de um esquema, avaliar argumentos em favor ou em desfavor de determinada teoria proposta, aceitando-a ou rebatendo-a, justificar uma afirmação, articular conceitos, organizar premissas e relações de causa e efeito, de modo a tirar conclusões sustentadas;
- ii) competência argumentativa, que consiste na capacidade de aprofundar, através de conceptualizações, assumindo um ponto de vista rigoroso e coerente, em relação a determinada temática;
- iii) competência propositiva, que implica poder assumir uma postura criativa e construtiva, propor alternativas face a determinada problemática, ou seja, apresentar uma postura crítica e criativa.

O autor (Idem, p. 29) propõe que a identificação de competências – necessária na planificação de actividades que visem a sua construção – seja feita com base numa estrutura tripartida, que aqui apresentamos sucintamente:

- i) a acção, que se traduz num verbo, como ‘escrever’ ou ‘elaborar’;
- ii) o objecto, sobre o qual a acção recai, como por exemplo ‘uma carta’, ou ‘um esquema-síntese’;
- iii) a(s) condição(-ões) em que a acção sobre o objecto deve ser executada, como por exemplo ‘entre 120 e 160 palavras’ ou ‘sobre o autor’.

Uma vez identificadas as competências a desenvolver, que devem ser claras e delimitadas em pequenas unidades, o professor pode traçar a sua linha de actuação.

Recorrendo à alegoria, diríamos que só após um bom diagnóstico um médico pode actuar, agir para melhorar a saúde do doente. Por associação de ideias, só tendo perfeita noção das suas capacidades e limitações é que o sujeito pode agir em conformidade, com vista a aperfeiçoar o que sabe e a ser capaz de seleccionar os novos saberes a integrar. Esta acção é sumamente importante numa era em que a aprendizagem ao longo da vida [ALV] é uma necessidade, uma realidade. E, para o sujeito poder agir, necessita saber qual o propósito da sua aprendizagem. Entendemos por ‘sujeito’, em educação, não apenas o aluno, mas também o professor, pois também este precisa de entender o que lhe é pedido enquanto educador. Apenas assim haverá implicação de parte a parte.

No nosso entender, a aprendizagem – formal ou informal – é indissociável do ‘saber linguístico’, ou, usando outro termo, do domínio eficaz da LM, que é via para alcançar o conhecimento. É, ainda, veículo fundamental para que o homem se afirme, se torne, usando as palavras de Heidegger, um ‘ser-no-mundo’, uma vez que “[t]odo ser é sempre ser-com mesmo na solidão e isolamento, a presença é sempre co-presença (*mitdasein*), o mundo é sempre mundo compartilhado (*mitwelt*), o viver é sempre com-vivência (*miteinandersein*)” (Heidegger, 2005, p. 319). Ao tomar consciência de si, ao comunicar com o outro, o ser humano toma consciência, ‘apodera-se’ da realidade que o circunda. Constrói a sua identidade, a sua essência, o seu ‘eu’, e ainda o seu ‘nós’ enquanto ser social. Tendo como ponto assente que as relações interpessoais ocorrem primordialmente através da linguagem verbal, importa reconhecer que a interacção com o outro se torna tanto mais eficaz quanto maior for o domínio da língua. A modelização do mundo ocorre então. A própria língua, através de mecanismos semióticos vários (como a transcodificação interna e a externa), é representação – ou reprodução – do mundo; a sua forma artística – a literatura – não deve ser entendida como uma simples cópia do original, mas antes como o resultado de um trabalho de tradução, de interpretação da realidade.

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR- O PROFESSOR DE LM

Ser professor, hoje, representa repensar constantemente as suas funções, questionar conteúdos e programas, quer estes sejam da disciplina que se leccione, quer sejam de outras áreas disciplinares. Ser professor hoje é ainda olhar para turmas cada vez mais heterogéneas e multiculturais, passar do ensino regular para o profissional, deixar de fazer parte de uma escola para pertencer a um mega agrupamento.

(Bação, 2013, p. 4809)

Ser professor implica uma postura auto-reflexiva constante, implica ser capaz de se adaptar a cada grupo, a cada aluno, a cada circunstância. Essa adaptação passa pela promoção da inter-relação de conhecimentos, pela capacidade de aceitar que o conhecimento é complexo e não compartimentado, induzindo a agir em conformidade com esta perspectiva, a promover a inter e a transdisciplinaridade.

A perspectiva com a qual nos identificamos, requer, portanto, que como professora, assumamos o nosso desempenho numa dinâmica complexa que exige competências comunicacionais em permanente (trans)formação, transformação essa provocada pela

diversidade com que se confronta: os perfis dos alunos – cognitivos, afectivos, relacionais –, condicionados pelas situações culturais e socioeconómicas em que se integram. Especificamente, como professora de LM, sentimos a responsabilidade acrescida de fomentar no aluno o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente no que à leitura e escrita diz respeito, uma vez que, na maioria das disciplinas, a construção de conhecimento se faz fundamentalmente através da leitura e escrita. Interessa-nos, por consequência, rever o papel do professor de LM.

Ora, se esta prática perpetuada se revela para nós determinante, quando se entende que o conhecimento se constrói, ou melhor, se vai construindo, através de sucessivos acrescentamentos, nós e conexões, mais determinante se torna em língua materna, por evidenciar o reconhecimento de que esta se encontra ao serviço da própria aprendizagem, pelo seu carácter transversal por excelência. Esta prática assenta na comunicação oral, que predomina na sala de aula.

De acordo com um estudo de Leal (2005), algumas investigações têm revelado que o professor tende a apropriar-se, quantitativa e qualitativamente, do discurso da sala de aula enquanto instrumento comunicativo, assumindo o controlo do discurso pedagógico e dominando o uso da linguagem verbal, questionando, parafraseando, recapitulando e reformulando, assumindo um papel mais activo que o aluno. Como refere Amor (1996), esta postura tem naturalmente repercussões na aprendizagem, na medida em que as intervenções do aluno são limitadas, resumidas a respostas breves e lineares às solicitações dos professores. Portanto, ainda que, à primeira vista, quem entre numa sala de aula possa ouvir as vozes dos alunos, estas estão frequentemente ao serviço da resposta directa. Por outro lado, de acordo com Leal, esta postura de controle da aula, por parte do professor, também conduz frequentemente o aluno a assumir,

quase exclusivamente o papel de ouvinte ou de interlocutor, votando-se frequentemente ao silêncio por não encontrar no universo comunicativo da aula espaço para a sua palavra e por reconhecer que o que dele se espera é a assunção de um papel discursivo passivo. (2005, p. 236)

Esta atitude de passividade assenta num conceito de educação em que o docente é o transmissor de conhecimentos que o aluno recebe e encaixa, sem que a compreensão tenha acontecido. Leal cita Santos (1992), referindo que esta postura é própria de uma escola que continua a fazer assentar as suas práticas “no pressuposto epistemológico de que os conhecimentos existem fora de nós; e de que, para os aprender, é suficiente escutar – ouvir com atenção” (p. 13).

É pela crescente apropriação e domínio da língua que o aluno vai construindo significados e saberes, é pela língua que se vai assumindo como agente activo no processo de aprendizagem. É, pois, de suma importância reflectir sobre o uso da língua em todo o processo de ensino e aprendizagem. Revemo-nos nas questões colocadas por Lamas (1988, p. 91):

Se ao aluno não for dada a oportunidade, na aula, de falar, de escrever, como poderá ele saber exprimir-se na altura em que a isso for constrangido? Como saberá ele comunicar com os outros? Como poderá ele obter o que pretende? Como conseguirá ele inserir-se no mundo?

Se o professor enforma, molda rigidamente as respostas dos alunos, se as dirige, canaliza em demasia para determinado caminho, questionando sempre com vista a obter a resposta ‘certa’, não está a abrir caminho para a autonomia, para a criatividade, portanto, para uma aprendizagem consciente e reflectida. Com efeito, como refere Perrenoud:

dans la classe, la parole n’est pas seulement un droit des personnes, plus ou moins réglementé selon la tâche à accomplir. C’est ou ce devrait être une occasion d’apprendre, d’argumenter, de faire part de ses questions et de ses doutes, de s’essayer à formuler une observation, une hypothèse, un raisonnement, de prendre une part active à la construction de situations problèmes ou à leur résolution. (1994, p. 13)

Questões muito direccionadas não apelam aos conhecimentos prévios do aluno – os que não constam dos *curricula*, os que não são supostamente comuns a todo um grupo – logo, não atendem ao indivíduo nem desafiam as suas capacidades, a sua intuição, a sua criatividade. Não o ajudam a descobrir as suas potencialidades, o seu ‘eu’ na plenitude, no *holos* que o caracteriza.

Naturalmente, ao defendermos que as questões denominadas ‘de resposta fechada’ não fomentam o desenvolvimento da capacidade do sujeito se expressar em diversos contextos, é apenas neste sentido que as rejeitamos. Nada objectamos em relação a este tipo de questionário – seja oralmente, seja por escrito – quando o objectivo é avaliar a competência leitora. Pelo contrário, faz sentido o aluno saber que há momentos em que o objectivo é mostrar que compreende um texto, apre(e)nde a sua mensagem, sem ser ‘penalizado’ por falhas na expressão, isto é, que é avaliado em função de diversas competências linguísticas – compreensão do oral, expressão oral, leitura e escrita –; pode, a partir dessa avaliação, traçar juntamente com o docente um plano de acção com vista à melhoria da aprendizagem língua.

Relativamente à expressão oral e escrita, que exige, portanto, um trabalho mais permeável, com espaço para a criatividade, em que o sujeito possa efectivamente intervir, acreditamos numa acção intencional do docente, acção essa que visa um determinado fim: a capacidade de aprender a aprender e a saber (re)agir em novas situações, mais do que aprender linearmente um determinado conteúdo. Portanto, para começar, pensamos que o discurso em sala de aula pode ser partilhado entre professor e alunos, numa constante alternância de papéis, reconhecendo a sua complementaridade e, em consequência procurando diversificar as interacções discursivas, aprimorando a competência comunicativa. Assim, abre-se caminho para um processo de ensino e aprendizagem cada vez mais assente na (re)construção colaborativa do conhecimento e na promoção dos valores sociais, reconhecendo o papel da linguagem neste processo.

Partimos do princípio que a aula de LM é, por excelência, um espaço privilegiado de uso da língua e de reflexão sobre a mesma, aparecendo votada primordialmente à comunicação e à meta-comunicação, num processo mediado pela afectividade, pela expressão do ‘eu’, pelo

convívio, mas proporcionadora de um uso tão diversificado quanto possível da língua, por forma a melhor cumprir o seu propósito primordial. Surge-nos, então, outra questão:

- O que entendemos por ‘ensinar’ LM?

Para reflectirmos sobre a resposta que procuramos, socorremo-nos de Fonseca & Fonseca:

ensinar uma língua é ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar numa pluralidade de discursos, percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se acumulam especificamente, uma pluralidade de actos, nos quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na práxis social. (1990, pp. 44-45)

Nesta ordem de ideias, cabe, então, ao professor, criar condições de ensino e aprendizagem promotoras e indutoras da (trans)formação do conhecimento vivencial que o aluno tem da língua, em conhecimento reflectido – a implementação da meta-comunicação –, quer dos seus mecanismos de funcionamento enquanto sistema, quer das suas regras, convenções e normas aplicáveis e eficientes em diferentes contextos comunicacionais. Cabe-lhe, então, levar o aluno a reconhecer uma pluralidade e diversidade de discursos, desenvolvendo a capacidade de os interpretar, avaliar e, posteriormente, produzi-los.

A missão do professor de LM, quanto a nós, é promover um conhecimento organizado e sistemático da língua e do seu uso, na medida em que, embora sendo um sistema de elementos e regras, é também instrumento de comunicação, que não se restringe à aula de LM. Importa que o professor de LM proporcione aos alunos um espaço de consciencialização da multiplicidade de dimensões da língua e de desenvolvimento das suas competências comunicativa, meta-comunicativa, afectiva, organizacional, de aprendizagem e relacional, através da análise, compreensão, e produção de discursos variados. Trata-se, afinal, de conduzir

o aluno a usar melhor a sua língua – usar melhor não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural, de correcção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também e sobretudo como obtenção de plenitude na realização da adequação do acto verbal à situação de comunicação. (Fonseca & Fonseca, 1990, p. 99)

Ora, para alcançar este objectivo, é recomendável que o professor privilegie promover o desenvolvimento de uma atitude activa por parte dos alunos, fundamentada num domínio efectivo da língua como meio de comunicação em situações reais e o mais diversificadas possível, em detrimento do desenvolvimento de uma competência passiva, centrada principalmente no conhecimento e domínio do seu sistema formal, que garanta ‘sucesso’ nas questões de respostas directas mas não permita uma performance linguística positiva e o desenvolvimento do seu ‘eu’. Destacamos o termo ‘sucesso’ por ser, efectivamente, um sucesso questionável, um sucesso quantificável, que viabilize avançar na escolaridade, mas que nem sempre seja equivalente a uma real progressão na capacidade de expressão.

Neste sentido, cabe ao professor abrir espaço à pluralidade dos discursos, criando e permitindo recriar situações comunicativas, pelo recurso aos próprios comportamentos, atitudes

e experiências dos participantes, situações da vida quotidiana, acontecimentos sociais, e outros – preferencialmente que possam ir ao encontro dos interesses dos alunos. Promove, assim, a realização de actividades de reflexão e de objectivação da língua, convocando o aluno para pensar a proposta de construção do próprio processo de ensino e aprendizagem, levando-o também a avaliá-lo e, sempre que necessário, a reorganizá-lo.

O professor tem a missão de contribuir para que o aluno se vá transformando num leitor competente, e não só; importa, também, que se (trans)forme em amante da leitura, que descubra as múltiplas potencialidades do texto, seja ou não literário. Levar os jovens a ler, em busca de conhecimento e/ou por deleite, é então um dos pontos prioritários do nosso trabalho.

Acreditamos que o trabalho do professor, enquanto criador de ‘tarefas de leitura’, passa por dar prioridade ao papel activo do aluno-leitor e desenvolver intervenções que multipliquem as experiências de leitura e guiem os alunos nos processos de compreensão textual, ensinando explicitamente estratégias que visam a construção da sua autonomia enquanto leitor. Entendemos, por ‘estratégias de leitura’, os processos que contribuem para a metacognição, tais como a antecipação, o questionamento para encontrar o tema ou a ideia principal, o sumário e a recapitulação, bem como esquemas ou outros organizadores gráficos. Deste modo, pretendemos mostrar como promover a autonomia do aluno, que poderá usar essas estratégias na compreensão de textos noutras áreas disciplinares, e em novas situações.

Consideramos fundamental ultrapassar o patamar das habituais perguntas que implicam respostas óbvias: (i) quem? (ii) o quê? (iii) onde? (iv) quando? Desenvolver actividades estereotipadas, que confinem o lugar do aluno a uma recepção passiva dos sentidos dos textos, balizada apenas pelas perguntas do professor (oralmente ou através de questionários escritos), é limitar as possibilidades de desenvolver raciocínios mais complexos. Importa mais, portanto, ser capaz de fazer inferências; identificar implícitos; fomentar a reacção e a avaliação; estabelecer relações entre textos entre áreas disciplinares. Isto

[p]orque durante toda a nossa vida passamos inúmeros momentos a ler, a interpretar e a compreender, faz todo o sentido que a Escola ensine desde cedo estratégias de aperfeiçoamento da leitura e ensine a ler de diversas formas e a ler diversas realidades/sentidos: ler uma imagem, ler uma situação, ler uma conversa, ler um texto. Só assim, o aluno se tornará num leitor autónomo de realidades, autonomia essa que é fundamental para enfrentar os sempre novos desafios que a leitura lhe coloca. (Pinto, s/d, p. 1)

Da relação que se estabelece entre os modos comunicativos – fala, leitura e escrita – podemos concluir que a escrita se constitui como aquele em que o indivíduo realiza, com mais complexidade, a linguagem. Na senda do que defende Barthes, “a escrita é uma função: é a relação entre a criação e a sociedade, é a linguagem literária transformada pelo seu destino social” (1973, p. 23).

Ainda que, tradicionalmente, se tenha generalizado a ideia de que ler muito contribui para escrever bem, as formações que temos vindo a frequentar nos últimos anos, no âmbito da implementação dos Novos Programas (NPPEB/S), e as leituras que temos vindo a fazer sobre esta matéria (Cassany, 2006) e (Cassany, 2007), bem como a prática que destas resulta, levam-

nos a concluir que a ideia da relação directa entre leitura e escrita não corresponde à realidade: entendemos que, para aprender a escrever, é necessário escrever muito e compreender conscientemente os processos implicados nesse acto. Ou seja: aprende-se, fazendo e avaliando, reflectindo sobre essa acção.

De acordo com o NPPEB – documento que norteia a nossa praxis – (DGIDC, 2009), a escola deverá proporcionar situações para que os alunos escrevam com três finalidades diferenciadas:

- i) aprender a escrever;
- ii) construir e expressar conhecimento;
- iii) manifestar-se em termos pessoais e criativos.

A primeira finalidade determina o acto de escrita como exercício de aperfeiçoamento de si mesma, é o que podemos chamar, em termos genéricos, ‘saber escrever’. Esta determinação pretende conduzir o escritor à produção de textos na língua padrão, recorrendo a um vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais e sintácticas correctas e progressivamente mais complexas, e em que se manifestem o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais, e se apliquem corretamente regras de ortografia e pontuação.

A segunda finalidade remete para a visão utilitária da escrita, pois é através dela que chegamos à compreensão do mundo, ao conhecimento científico e à compreensão da vida psicológica. É, pois, uma competência transversal, imprescindível para a construção de conhecimento, – à semelhança da leitura –, encarada como um dos processos de construção e interpretação de informação. Afinal, são escritas as provas que avaliam os alunos nas mais diversas áreas do saber, e os itens de construção têm geralmente um peso significativo na avaliação do aluno. Trata-se, então, de um processo gerador e o construtor de todas as aprendizagens curriculares.

A terceira finalidade é provavelmente aquela em que a originalidade e subjectividade mais se destacam. É através da escrita pessoal / criativa que o sujeito se (re)descobre como ser com densidade psíquica e emocional, se (re)constrói e se (in)satisfaz na comunicação com o(s) outro(s) como leitor(es).

Sintetizando, podemos inferir que, de acordo com o documento referido, escrevemos para aprender a escrever, para dar resposta a necessidades específicas de comunicação, para construir e partilhar conhecimento, para expor sentimentos e pontos de vista pessoais. Tal acto pressupõe o domínio de técnicas e processos que viabilizam autonomia e fluência, de forma a podermos produzir textos correctos em termos de organização, articulação, coesão e coerência, que possibilitem a sua finalidade comunicativa/social.

Dada a importância estrutural do acto de escrita nas diversas áreas disciplinares, é essencial que o ensino da escrita seja uma actividade explícita, intencional. É por essa razão que o PPEB preconiza as ‘oficinas de escrita’.

A relação pensamento / linguagem e a função da linguagem na criança, desde que nasce, opôs dois grandes pensadores – Piaget (1953) e Vygotsky (2002) –, que apresentamos no capítulo 1.3. Completamos esta ideia com a perspectiva de Chomsky (1959), que acredita que

a aquisição da linguagem se explica pela presença de dispositivos inatos, inscritos no potencial genético da espécie humana.

De acordo com Camps (1990) (1992) e (2003), o actual modelo de ensino da composição escrita segue os princípios socio-cognitivos e pode sintetizar-se nos seguintes aspectos essenciais:

- i) Trata-se de um fenómeno complexo, no qual se integram processos cognitivos que se inter-relacionam em diferentes níveis e de forma recursiva. A título exemplificativo, o autor considera que as tarefas de planificação “não serão levadas a cabo da mesma maneira nem implicarão as mesmas operações mentais se escrevermos um diário pessoal, um conto para um concurso literário, um trabalho sobre a célula ou uma carta a pedir trabalho” (Camps, 2003, p. 207).
- ii) Sendo a aprendizagem um acto social (Vygotsky L. S., 2002), também a aprendizagem da escrita o é. Por essa razão, o escritor deve adequar o seu texto ao contexto social.
- iii) A produção escrita deriva da compreensão leitora.
- iv) A fala é anterior à escrita. Contudo, o desenvolvimento daquela não basta para escrever.
- v) A competência da escrita aprende-se escrevendo.
- vi) É necessária a intervenção de um orientador experiente – o professor.
- vii) Para ensinar a escrever, é necessário ensinar o código (a gramática) mas também as regras do discurso.
- viii) Ao professor compete criar condições para tornar explícitos os conhecimentos sobre a escrita (processos e características textuais), uma vez que a aprendizagem da escrita passa aprendizagem de uma grande diversidade de géneros discursivos específicos, cada um deles com as suas funções próprias e com as suas características linguísticas específicas.

Então, “ter-se-á que ensinar e aprender a argumentar, a narrar, a descrever, a expor uma ideia abstracta” (Camps, 2003, p. 211). Cremos ser por essa razão que, para Mata (2003), os modelos cognitivos sobre a composição escrita partem de vários pressupostos:

- 1- A escrita supõe processos e atividades cognitivas que, por sua vez, implicam subprocessos (...) em cujo nível mais alto se situa o controle do processo global.
- 2- A composição é um processo interativo.
- 3- Os processos na escrita têm um carácter flexível e recursivo. Isso significa que o desenvolvimento dos processos não segue uma ordem linear, mas que se pode voltar de um processo a outro anterior, para voltar de novo ao processo que se tinha deixado sem concluir.
- 4- Os processos e a estrutura da composição escrita são afetados e controlados por variáveis tanto internas (conhecimento prévio das restrições linguísticas e do tema da escrita) como externas (o contexto comunicativo e a audiência).

- 5- A habilidade de escrever é multidimensional, ou seja, na habilidade estão envolvidas muitas outras capacidades psicológicas do sujeito.
- 6- A habilidade de escrever, como é óbvio, tem uma base linguística.
- 7- A habilidade de escrever tem um carácter evolutivo. (p. 14)

A propósito do ensino explícito da escrita, o NPPEB (DGIDC, 2009) parte nitidamente do modelo socio-cognitivo. Para o 3º ciclo, os resultados esperados são:

- 1- Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento.
- 2- Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
- 3- Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado.
- 4- Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas.
- 5- Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintáctica, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando correctamente regras de ortografia e pontuação. (Idem, p. 117)

Assente nos princípios psico-pedagógicos do Construtivismo, e acentuando a natureza processual desta aprendizagem, a obra de Cassany (1993), (1995), (2006) e (2007) pretende mostrar que a aprendizagem da escrita é possível nas escolas, que as aulas podem também ser oficinas de produção de texto. A sua obra aborda questões como a correcção do texto, que, no seu entender, não deve continuar a ser uma tarefa do professor, que ‘corrige’ as produções escritas fora da sala de aula, assinala uma série de falhas e tece os tradicionais comentários como ‘atenção aos erros’ ou ‘rever a pontuação’, e entrega os textos aos alunos, que lêem os comentários sem entender concretamente as próprias falhas. Por essa razão, o autor (1993) coloca questões às quais dá respostas práticas, numa perspectiva em que é o próprio aluno o responsável pela correcção – ou reparação – textual. É ele o centro da aprendizagem, é ele quem ‘repara’, após pista dada pelo professor. As perguntas que coloca são ‘O que é corrigir?’, ‘Vale a pena corrigir?’, ‘Quais são os objectivos da correção?’, ‘Quais os erros que vale a pena corrigir?’, ‘Por que razão apenas se corrigem os erros?’, ‘Será necessário corrigir todos os erros?’, ‘Quem deve corrigir?’, ‘Que fazer: assinalar a incorrecção ou dar a solução?’, entre outras. Ao professor cabe, pois, o papel de apontar caminhos, de provocar reflexão sobre a língua, levando o aluno a tornar-se cada vez mais autónomo no processo de escrita, como quem ensina alguém a fazer malabarismos. Esta autonomia progressiva permitirá uma mestria crescente da língua/lingu’artagem, permitindo ao aluno usá-la de forma eficaz – o que apresentamos como ‘Lingu’Artagem’.

3.2.1 Inter e transdisciplinaridade

É comum gerar-se uma certa confusão entre os conceitos de ‘interdisciplinaridade’ e ‘transdisciplinaridade’, e os de ‘pluridisciplinaridade’ e ‘multidisciplinaridade’, que nada têm a ver com a forma como encaramos o ensino. Sucintamente, apresentamos cada um deles, partindo daquele que mais se afasta do que preconizamos.

A multidisciplinaridade pressupõe a justaposição de disciplinas; é nada menos do que o que ainda se constata nas escolas. É, pois, a (co)existência de várias disciplinas que, apesar dos pedidos de ‘articulação curricular’ emanados da tutela, anualmente, acabam por não ser implementadas de forma articulada, permanecendo cada uma delas com uma metodologia específica; não havendo um processo de ensino integrado, os resultados falham também nesse aspecto. Neste modelo, há compartimentação, não existe relação benéfica entre as disciplinas. Assenta, pois, na compartimentação do saber.

A pluridisciplinaridade consegue alguma aproximação entre as disciplinas, apesar de a sua finalidade permanecer multidisciplinar. Trata-se de um sistema de um só nível e com objectivos múltiplos, em que prevalece a cooperação, sem que se verifique coordenação; no fundo, uma abordagem pluridisciplinar consiste no estudo de um mesmo objecto em várias disciplinas, ao mesmo tempo, podendo haver relação entre elas, ainda que não seja organizada. É um pouco o que acaba por acontecer quando, num conselho de turma, os docentes decidem trabalhar um mesmo tema aglutinador em diversas disciplinas. Por exemplo, a água pode ser um tema abordado em ciências – o ciclo da água –, em geografia – a sua influência na geografia física e/ou humana –, na língua materna – através do estudo de textos que focam esta temática, como a lírica medieval. No entanto, esta aparente ligação não é permeável, apenas existe cooperação.

A interdisciplinaridade situa-se num nível que se aproxima mais do que defendemos, dando já lugar a um intercâmbio mútuo, a uma interacção, de forma recíproca e coordenada, de diversos conhecimentos oriundos de variadas áreas disciplinares. Gera-se uma perspectiva metodológica comum a todas, com vista a integrar os as apreensões, levando à construção do conhecimento do objecto em estudo, na sua complexidade, através de enfoques diversificados; independentemente de permanecerem os interesses próprios de cada disciplina, existe uma busca concertada de soluções dos próprios problemas, por ela detectados, através da articulação com a acção das outras disciplinas.

Finalmente, ao contrário da multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade afigura-se como a etapa que almejamos; numa perspectiva de complexidade e num enfoque holístico, não se restringe às interações ou às reciprocidades, antes integra essas relações no seio de um sistema total, pela interacção global das várias ciências que convoca, como se não fosse possível separá-las.

A figura que se segue permite clarificar estes conceitos, na medida em que deixa clara uma grande evolução, no sentido de progressiva aproximação, da interacção mútua entre as diferentes disciplinas:

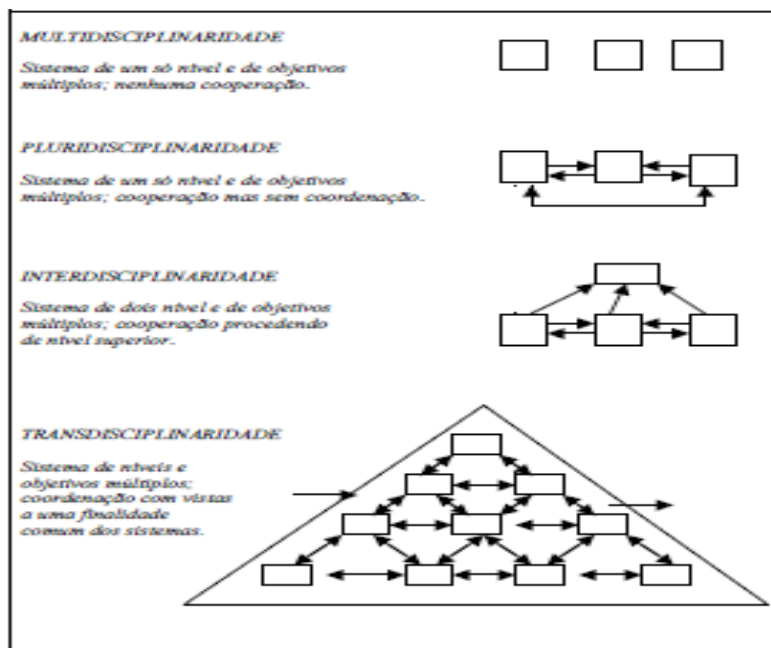


Ilustração 1- Pluri, multi, inter e transdisciplinaridade - Quadro explicativo proposto por Jantsch, A.P. & Bianchetti, L. (1995)

Uma autora de referência relativamente a esta questão, Fazenda (2008), esclarece que a interação entre ‘interdisciplinaridade’ e ‘transdisciplinaridade’ é benéfica, havendo complementariedade:

Quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares. O cuidado construído arduamente nos dois territórios precisa ser devidamente respeitado em suas limitações, mas principalmente nas inúmeras possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o carácter humano se evidencia. (Idem, p. 102)

Também Pombo (1993) se assume defensora da interdisciplinaridade, como forma de ultrapassar a compartimentação de saberes:

é possível reconhecer a emergência nos dias de hoje de um apelo interdisciplinar o qual pode, porventura, ser interpretado como a manifestação contemporânea do velho ideal de unidade do conhecimento, essa aspiração constitutiva da própria razão humana que teve na Grécia o seu local de origem e que, desde então, nunca deixou de se manifestar, dando corpo e alma a alguns dos mais significativos movimentos de ideias da história do pensamento ocidental. (p. 176)

Convocamos, ainda, o esclarecimento prestado por Lamas (2011) que, de forma simples e incisiva, aponta essas diferenças: “enquanto a interdisciplinaridade recorre à interação de saberes e propõe que os atravessemos, cruzemos, tendo sempre presente a complementariedade de objectivos, de métodos, no caso da pluridisciplinaridade e da multidisciplinaridade, o que acontece é a sobreposição de disciplinas com objectivos múltiplos e sem relação entre eles” (p. 4708). Por conseguinte, fica claro que a mera associação de conteúdos de várias disciplinas, o

'amontoar' forçado de conhecimentos de diversas áreas, mantendo-as contudo separadas, nada tem a ver com a perspectiva que defendemos – a da interdisciplinaridade, com vista à transdisciplinaridade. Ao invés da acumulação, propomos outra acção articulada e concertada de diversas áreas mais ou menos 'científicas', numa visão holística da educação, do mundo. É ainda na autora convocada que encontramos uma explicação sucinta do conceito de interdisciplinaridade:

[r]emontando ao latim, recuperamos a formação da palavra; o prefixo 'inter' implica movimento, acção recíproca entre dois actantes. Disciplinar – a palavra 'disciplina' à qual se juntou o sufixo 'ar' aponta para o que é próprio de uma área científica, didáctica ou mesmo moral; efectivamente, disciplina pode estar relacionada com a ciência, a aprendizagem e com normas de comportamento; o sufixo 'dade' sugere qualidade, estado ou resultado da acção. Fica-nos, portanto, a ideia da aproximação de duas ou mais disciplinas que interagem e na/da interacção gerada produzem efeitos. (Idem, Ibidem)

É nossa convicção que, com vista ao sucesso, é preciso criar situações de envolvimento dos alunos, mobilizando conjuntamente as suas dimensões mentais, emocionais e corporais, livre de fronteiras epistemológicas rígidas. Revemo-nos na noção de inter-relações de conhecimentos mais do que na de factos e conhecimentos isolados; padrões de mudança por oposição a instantâneos estáticos, pois o conhecimento não parte do sujeito e nem do objeto, mas da interação sujeito-objeto (Piaget, 1966).

Tendo como suporte o pensamento de Dewey (1949), a aprendizagem é potenciada quando, na escola, se procura relacionar os conteúdos programáticos com a comunidade, isto é, com realidade social em que os alunos se integram e quando, através da sua implicação nas práticas vivenciais, eles as questionam em função do que estão a aprender (Hernández-Hernández, 1998a). Seguindo estes teóricos, que alertam para a importância de centrarmos o processo de ensino e aprendizagem no aluno e nas suas vivências, não só optamos pela prática da interdisciplinaridade, convocando outras disciplinas para além da disciplina cujo ensino nos ocupa profissionalmente – a língua materna –, para estudar determinado tema, como procuramos relacionar os conhecimentos com a realidade, pelo enfoque transdisciplinar defendido por Nicolescu (2000).

Tendo em consideração o contexto em que nos movimentamos, de baixo apreço pela literatura, de pouca apetência pela leitura e caracterizado por um desempenho pouco satisfatório em termos do uso da língua e da sua compreensão, entendemos dever interagir com os alunos num processo de envolvimento, na tentativa de ir ao encontro dos seus gostos e das suas necessidades, de modo a motivá-los para a construção de conhecimentos. Para tal, consideramos da maior importância esbater as fronteiras entre a escola e os contextos em que os alunos se movimentam, estabelecendo pontes, convocando para a sala de aula as suas vivências, os seus conhecimentos prévios, incitando à descoberta, apontando caminhos possíveis.

Em termos do ensino da língua, entendemos ser preciso induzir os alunos a aplicá-la em contexto tendencialmente real, alertando para determinados aspectos, sugerindo,

exemplificando, no sentido de os levar a questionar a sua própria performance, visando o auto-diagnóstico de competências, de potencialidades e lacunas, para identificarem os aspectos a melhorar. Com esta atitude reflexiva, com objectivos claramente definidos, sobretudo por eles, enquanto utentes da língua, a construção de conhecimento encontra um terreno fértil, pois a predisposição e a motivação constituem a condição necessária para que aconteça. Sublinhamos a importância de os objectivos serem identificados pelos interessados, pois encaramos o nosso papel – o de professora de LM – como o de um guia e facilitador, que está ao seu lado, que os encaminha para a reflexão sobre o uso da língua e seu aprimoramento, isto é, para a construção da metalinguagem.

A prática da interdisciplinaridade implica renovação no desempenho do professor. Acreditamos que se trata de uma abordagem pertinente, quer no seio dos conteúdos curriculares da LM – como é o caso das diversas tipologias textuais – quer, ainda, pela integração de textos habitualmente analisados noutras áreas disciplinares, como é o caso de artigos científicos. Como professora de LM, reconhecemos a importância de abrir espaço à pluralidade do conteúdo dos discursos, criando e permitindo recriar situações comunicativas, pelo recurso aos próprios comportamentos, atitudes e experiência dos nossos alunos, preferencialmente dos seus interesses. Assim, estaremos a contribuir para a realização de actividades de reflexão e de objectivação da língua, conduzindo o aluno à estruturação do seu próprio processo de aprendizagem, auto-avaliando-o e, sempre que necessário, reformulando-o.

3.3 POR UMA EDUCAÇÃO HOLÍSTICA

Vivendo nós numa era impulsionada pelas tecnologias digitais, torna-se inadiável fomentar mudanças educacionais importantes e transformar a maneira como concebemos a escola, a educação, em função da própria (nova) dinâmica vida. Ao nível da educação, o que se verifica é que o conhecimento se apresenta cada vez mais fragmentado, que o aluno é encarado como um receptor passivo, um ‘banco de dados’, o que contraria a necessidade de um modelo baseado em processos interactivos, construtivos e colaborativos de construção do conhecimento. Defendemos a necessidade de ir abandonando o modelo ‘memorização, repetição e cópia’, centrado nos conteúdos, quantificável, o modelo fragmentado de raiz cartesiano-newtoniana, alheado do contexto cultural. Cada vez mais, importa ir cedendo lugar ao diálogo inter e transdisciplinar, fomentando assim a interacção, até agora tão temida, entre liberdade e educação, numa perspectiva holística (Patela, 2013).

- Será possível, como propõe Rubem Alves (2011) levar o professor a ser um provocador?
- Será possível transformar o ambiente de aprendizagem num lugar de encanto, sedução, liberdade, beleza e magia, onde prevaleça a criatividade e o cultivo da alegria e de novos valores?

O termo ‘reencantamento’, aplicado à educação, não é novo; foi usado por Prigogine e Stengers (1991), referindo o desencanto do mundo dominado pela visão científica da natureza como algo mecânico regido por uma lei universal. Desafiando para o ‘reencantamento’, eles

propõem o mundo da ‘escuta poética’, do diálogo, da abertura à natureza, da recuperação do respeito pela natureza, da procura de novos conhecimentos, pelo questionamento da realidade que nos envolve. O referido termo é retomado mais tarde por Assmann (1996) e (1998) que o associa à didáctica, à epistemologia, incitando a aprender a aprender, tendo por base o diálogo que nasce do confronto do ser com a natureza, o diálogo do aluno na sua identidade específica com o conhecimento.

É nossa convicção que ensinar passa por provocar, e que a educação tem como objectivo despertar o ser humano e mobilizar suas potencialidades, procurando fomentar – e não reprimir – a criatividade.

- Então, que caminho seguir?

Um quadro, ou qualquer obra de arte, não modifica por si só quem o contempla, mas desperta sem dúvida um processo complexo; ‘acende’ velas cuja chama competirá ao ser humano aumentar e preservar. Para além do recurso ao texto, que temos vindo a problematizar, a arte pictórica permite, também, ao ser humano fazer uma leitura do mundo; ao ‘ler’ o mundo, ao confrontar-se com as diferentes visões que os outros dele constroem, ao descobri-lo, (re)cria o seu próprio universo num processo de vai-e-vem.

Enquanto professora de LM, encaramos a integração da arte na educação de suma importância. Não se trata apenas, no nosso entender, de recorrer à arte como motivação, como ponto de partida para a escrita e para a oralidade, mas sobretudo como forma de promoção da leitura em sentido lato – a leitura do mundo, a construção de conhecimentos. Recuperando a problematização sobre (inter)subjectividade, essa leitura viabiliza ao aluno, não só a construção de conhecimentos, mas também e como base dessa construção, descobrir as suas potencialidades, descobrir a sua identidade não só cognitiva mas efectiva e relacional. Descobre também a importância da relação com o outro – a intersubjectividade –, o seu contributo para uma aprendizagem significativa, na medida em que as crenças, os princípios e os valores são, também eles questionados e (re)conhecidos, no processo de ensino de aprendizagem.

O Relatório da Comissão Internacional de Educação para a UNESCO – *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1998), já oportunamente convocado, refere quatro os pilares básicos da educação para o século XXI e, enfatiza que para alcançar o perfil desejado do ser humano da nova era, um ser activo e autodeterminado, capaz de reconstruir o mundo, sensível ao belo e criativo. Para atingir esse objectivo, torna-se necessário encarar o processo educativo com uma visão a holística. Urge olhar para o aluno como ser integral, ‘aprender a viver junto’ com o aluno. Eis por que razão cremos que a educação tem necessariamente que restabelecer o significado original da palavra – (*ex*)*ducere* –, isto é extrair, guiar. É então necessário contribuir para que as escolas sejam lugares que facilitem a aprendizagem e promovam o completo desenvolvimento de todos os educandos, aproveitando as suas potencialidades inatas. Estas ideias não são novas, contudo, a escola parece continuar a pretender incutir hábitos de obediência, de (re)produção. Ora, ser humano é mais do que mera peça de um sistema de produção em linha.

Cassany (2007) defende que ler não pode ser um acto apenas associado aos ‘livros’: importa que o professor promova a leitura do texto, literário ou não, em qualquer suporte. O autor entende que o professor de LM deve não apenas incentivar o treino da leitura de textos no sentido tradicional, mas também, a título de exemplo, a consulta de horários de comboios, de manuais de instruções, de bulas medicamentosas. Cassany encara, pois, a leitura, em sentido alargado: a leitura da vida em sociedade, a leitura do mundo.

Para além da necessidade de abordar uma diversidade de textos, o professor não pode esquecer que o modelo de escola, que privilegia uma aprendizagem cuja finalidade é reproduzir o que ele ensina, gera pessoas passivas, com pouco espírito crítico, facilmente manipuláveis. Retomamos as nossas reflexões sobre o papel do leitor, no capítulo anterior, e como tivemos oportunidade de o fazer, reiteramos a ideia de que é fundamental desenvolver a competência de literacia, entendida como leitura do mundo, com espírito crítico, promovendo a liberdade do ser em toda a sua plenitude, sob pena de gerarmos uma sociedade inerte, mecanizada. Na era da informação põe-se em destaque a importância da literacia num mundo em constante mudança, em que é exigida a cada um a capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita, de reflectir e desenvolver um pensamento crítico, de processar, sintetizar e avaliar determinada informação, quer a nível escolar, quer na vida profissional, social ou privada. O ensino de competências de leitura crítica é então uma das tarefas de maior importância na educação contemporânea: “[q]uando nos falta a capacidade de compreender, analisar, refletir, interpretar, inter-relacionar informação escrita, tornamo-nos muito mais limitados a atuar em sociedade e a exercer nossos direitos. A literacia é, assim, condição de cidadania” (Carvalho & Sousa, 2011, p. 110). Tal como tivemos a oportunidade de problematizar em 1.2.1, especificamente em Portugal, sentimos ainda lacunas no âmbito da promoção da educação para a cidadania.

Ao longo da vida, o ser humano interage inevitavelmente com diversas manifestações culturais – seja cultura erudita ou popular. Recorrer à arte como forma de conhecer pode ser uma forma de superação do homem desumanizado, tecnicizado, rumando à construção de um ser pleno. Acreditamos na importância da educação pela arte como um caminho para atingir o fim último: educar. Sousa (2003, p. 80) explica que “(...) a educação pela arte não é (...) uma metodologia com a intenção de ensinar à criança conceitos teóricos sobre a arte (...) mas de a utilizar como meio de promover a Educação”, acrescentando que “[n]ão interessa a obra de arte em si, mas a sua capacidade de possibilitar à criança a expressão das suas emoções e a evolução da sua beleza espiritual.” (p. 89)

Seguindo a metodologia da educação pela arte, almejando alcançar o visível e o invisível da cultura de cada indivíduo, de um grupo e da sociedade em geral “O objectivo da educação pode ser apenas o de desenvolver, ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou a reciprocidade do indivíduo” (Read, 2010). Diremos: nada é o que parece. As imagens iludem, aparentam ser algo, dando falsas pistas, pelas (re)leituras, re(confrontos), (re)interpretações podemos, depois, descobrir o que é de facto ou o que pode eventualmente ser.

Procuramos, como professora de LM, encarar a arte como meio de interpretar do mundo. Conhecer, afirma Moraes (2004), não é apenas uma operação mental, mas é toda uma activação de pensamentos, que tem por base as emoções e sentimentos vividos em determinadas

circunstâncias. E, para apoiar esta perspectiva, lembramos que no Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) está preconizado que é fundamental dotar os alunos de uma competência comunicativa que lhes permita ler várias linguagens (verbais e não verbais) em diferentes suportes.

Na linha do que defende Hernández (2008), cabe ao professor despertar a curiosidade do aluno, fazer dele um investigador, qual Sherlock Holmes, levá-lo a desvendar, interrogar e produzir alternativas frente às representações do universo visual. As pistas a propor ao aluno-investigador são precisamente as que o artista deixa; de forma sintética, diremos que importa que o aluno crie o hábito de questionar. Para isso, o professor, em vez de criar no aluno a expectativa da 'resposta certa', incentiva-o à descoberta, estimula-o a questionar situações e vivências com que se depara, em função do seu próprio 'eu', dos conhecimentos de que dispõe, mas que reconhece insuficientes ou desadequados. O aluno procura, então, (re)construir conhecimentos para compreender realidades que considera incompreensível, misteriosa; procura dialogar com o outro, para resolver determinado(s) problema(s).

É neste contexto que acreditamos na eficácia de uma educação que passe por contar com a arte como mediadora pois, ao tomar contacto com obras de arte, o aluno passa a leitor, intérprete e crítico de todas as imagens presentes no seu quotidiano. Esta é uma via possível para educar, para desenvolver pessoas capazes de descobrir, criar, inovar, não apenas de repetir o que outras gerações já fizeram. Para além da autonomia, na construção do conhecimento, a educação pela arte ajuda a desenvolver o espírito crítico, não mentes passivas, incapazes de questionar, verificar. Vemo-la, portanto como um caminho a propor – *ducere* – ao aluno, no sentido de procurar em si – *exducere* – formas, meios de descobrir o mundo que o cerca, isto é, de construir conhecimento(s).

Cabe então ao professor derrubar as barreiras que limitam o aluno, que o isolam, que o tornam incapaz de construir conhecimento, de se integrar na sociedade; cabe-lhe ser uma ponte entre a informação/saber(es) e o entendimento – percepção/compreensão – para que o aluno viaje sozinho, autonomamente, no e pelo conhecimento veiculado pelos livros, pelos media, pela internet. Daí a nossa concordância com a proposta de Hernández (2008) em reorganizar o currículo por projectos didácticos, em vez de se limitar às 'quatro paredes' das tradicionais disciplinas. Tal opção leva o professor a abandonar o papel de 'transmissor de conteúdos' para se transformar, também ele, num investigador – procurar temas/estratégias/actividades que despertem no aluno a curiosidade, a autoconfiança e assim, por sua vez, se assuma, também ele, como um investigador e passe de receptor passivo a sujeito activo do processo educativo. Convocamos também Hargreaves (2003, p. 46), para quem,

[n]ovas abordagens à aprendizagem necessitam de novas abordagens ao ensino que enfatizem as competências de pensamento de ordem elevada; a metacognição (...) abordagens construtivistas à aprendizagem e ao entendimento (...) que permitam ao aluno realizar as suas aprendizagens de forma independente (...).

Propomo-nos reflectir sobre a questão, problematizando, e pondo a título exemplificativo, num projecto, a arte ao serviço da escrita, pois saber escrever impõe-se enquanto competência escolar transversal e instrumento de participação social. Nunca é demais enfatizar que é na

participação social, no trabalho entre pares ou em grupo, promovido em contexto de aprendizagem, que cada ‘eu’ tem a oportunidade de se (re)descobrir no confronto com outro(s) ‘eu(s)’, com ele(s) interagir e, assim, pela re(i)novação e reconstrução dos seus conhecimentos, compreender melhor o mundo, o(s) objecto(s) alvo de estudo. Com efeito

na e pela partilha, isto é, no tornar comum a informação que nos é disponibilizada, o conhecimento que construímos, a sabedoria que vamos desenvolvendo (...) na e pela comunicação, o ensino e a aprendizagem fazem sentido (...) na e pela implicação do(s) sujeito(s) na vida partilhada e comunicada, a aprendizagem pode acontecer. (Lamas E. , 2013, pp. 4780-4781)



Figura 19- Os ‘Eus’ – o sujeito no confronto com o objecto, redescobrimo-se em vários «eus» Magritte – Golconda (1953)

O objectivo do projecto que apresentamos é o de integrar cada vez mais a arte na educação, contribuindo para a educação holística do ser. O exemplo prático que elegemos para problematizar o envolvimento da arte tem por base a ideia preconizada por Hernández-Hernández (2013, p. 231)

[i]nviting the class to engage in a semester-long collaborative research project is a way of bringing together and applying the information shared throughout the course. (...)

In class, we review foundation texts that discuss theories of knowledge production (...) and use strategies from narrative inquiry (...) to learn about negotiating between the self and the object of research. Throughout this process, students are engaged in investigating one topic: producing evidence, sharing ideas, and narrating the research as they go along.

A arte, ou melhor, o objecto artístico, pode ser encarado como elemento unificador, promotor da transdisciplinaridade, convocando a aproximação dos professores e incentivando-os ao trabalho colaborativo; estamos convicta de que, neste caso, a colaboração induz ao questionamento dos programas, à reflexão sobre os conteúdos, permitindo seleccionar aqueles que possam sustentar a articulação entre várias disciplinas curriculares, promovendo uma

interacção consequente. É dessa forma que os professores proporcionam aos alunos oportunidades de melhor percepcionarem o objecto artístico, através de enfoques diversificados e complementares.

Centramos a nossa atenção, a título exemplificativo, num recurso artístico – o quadro *Guernica* –, para desenvolver a leitura de textos multimodais, do mundo, e ainda a criatividade, a pesquisa e o espírito crítico. Trata-se de um projeto interdisciplinar, que leva o aluno a defrontar-se com um objecto de estudo na sua complexidade, numa dinâmica inter e transdisciplinar, permitindo que o pensamento voe para além dos conteúdos programáticos e dos seus aspectos cognitivos, promotores do desenvolvimento de competências e habilidades, ecoando as (inter)subjetividades, valorizando o pensamento relacional, articulado, crítico, criativo, auto-organizador e emergente, contrariando um pensamento formatado, único, sustentado em práticas pedagógicas instrucionistas. É, portanto, um trabalho de projecto – inter e transdisciplinar –, que visa a formação holística e crítica, no sentido contrário ao do modelo de transmissão e reprodução de conhecimentos. Convocamos de novo Hernandez-Hernandez (2013, p. 231), quando enfatiza o contributo da arte, na construção do conhecimento de uma determinada disciplina, de um determinado curso, uma vez que “[s]pecifically, it’s a political stance that seeks to dissolve the binary between theory and practice, which we find fitting for a course that positions art practice as a way of constructing knowledge”; assim é, com efeito. No nosso caso, o quadro *Guernica* propicia a construção de conhecimentos pela vivência de situações concretas; verificamos, portanto, a indissociação entre o saber e o saber fazer, assente na dialéctica teoria/prática. O aluno parte de experiências concretas, da realização de tarefas, para chegar à construção de conhecimentos.

Sendo defensora da implementação de projectos concebidos a partir da realidade dos alunos, das suas vivências e interesses, projectos que ultrapassem as fronteiras de cada disciplina, abolindo as divisões formais impostas pelo modelo de escola vigente, compartimentando os saberes, projectos que, em complementariedade, impliquem o contexto envolvente da escola, questionamos a forma pedagógica de tirar partido deste recurso:

- Tratar-se-á de uma visão inter e transdisciplinar como acima afirmamos?
- Estaremos, antes, a incorrer no erro de confundir estes termos com ‘pluridisciplinaridade’, estudando um objecto – um quadro – em várias disciplinas, sensivelmente ao mesmo tempo?

Este é um projecto simples, apresentado de forma embrionária, ilustrando a possibilidade de promover a articulação entre várias disciplinas, tendo por objecto de estudo comum – a pintura, já que tal como defendemos (Patela & Lamas, 2013a, p. 165)

A work of art is a challenge. We cannot explain it. We adapt ourselves to it. When we try to interpret it we make use of our aims and efforts. We also give a meaning to it according to our feelings emotions thoughts and perceptions.

É, efectivamente, um caminho possível para a educação holística dos alunos, uma vez que o seu envolvimento, no todo do seu ser, está em causa; ao olharmos uma obra de arte, para captar a mensagem que em si está contida, para a compreendermos e a aceitarmos de acordo

com o nosso ser, nós envolvemo-nos pelos sentimentos, pelas emoções, pelos pensamentos que se desencadeiam. Nós interagimos com o artista que produziu o quadro que contemplamos.

Tendo por base o que afirmamos no artigo citado, a proposta de projecto é, de seguida apresentada; pomos em destaque, numa grelha, as actividades que, consoante a(s) disciplina(s) envolvida(s), desafiam os alunos a uma interacção com um objecto de arte, procurando proporcionar-lhes oportunidades diversificadas de interpelar o quadro e construir conhecimentos, de acordo com os seus sentimentos, com as emoções experienciadas, pensamentos e percepções.

As actividades que apresentamos em primeiro lugar são vocacionadas para a língua, mas dado que entendemos que as aulas de LM também devem promover competências transversais, não as consideramos ‘isoladas’ das restantes áreas do saber. Nas actividades a serem levadas a efeito noutras disciplinas, a arte e a língua são vias para o conhecimento; desafiam para a aventura, para a descoberta. A situação real criada ajuda a contextualizar as tarefas propostas e funciona como fator de motivação tal como preconizado no QECR (C.E., 2001, p. 218):

[a]s tarefas da sala de aula quer sejam ‘autênticas’, quer essencialmente ‘pedagógicas’, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem e expressem sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando consequentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas.

O conjunto de tarefas propostas permite ao aluno realizar actividades de LM em que a língua se assume enquanto objecto de estudo, como oportunidade de descoberta da Arte, e permite-lhe ainda ter a percepção de que esta pode ser usada como meio para a sua integração social. Para além disto, permite-lhe compreender que, no mundo, tudo está, ou pode estar, relacionado, conectado – a complexidade do saber (Morin, 1999, 2002).

Como professora de LM, sentimos necessidade de convocar, de novo, o QECR (CE, 2001, p. 218) que na sequência da passagem acima transcrita alerta

[n]o entanto, no caso das tarefas concebidas para o ensino e a aprendizagem da língua, o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado. É necessário manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correcção, tanto na escolha geral, como na organização das tarefas, de modo que se facilite e se reconheça convenientemente tanto a realização da tarefa como a progressão da aprendizagem.

Por isso, no que às actividades propostas no contexto da LM concerne, explicitamos, à frente de cada actividade, entre parêntesis rectos e em itálico, o descritor do NPPEB (DGIDC, 2009) visado.

DISCIPLINA	ACTIVIDADE
Actividade de LM	<p>FASE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno descreve um dos segmentos, ou o quadro todo, usando obrigatoriamente conectores espaciais [<i>descrever espaços, imagens, personagens – texto descritivo</i>]; - O aluno exprime oralmente ou por escrito as emoções que o quadro lhe provoca, sem nada saber sobre o quadro – [<i>expressar opinião/sentimentos oralmente- texto de opinião</i>]; -TPC: O aluno procura informação sobre Guernica/autor/contexto [<i>pesquisar informações e interpretar – textos informativos</i>]; - O aluno inventa uma história que o quadro possa ilustrar [<i>planificar e escrever com criatividade – história digital</i>]. <p>FASE 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno explora a interpretação ‘oficial’ do quadro [<i>compreender textos informativos</i>] - O aluno produz um texto de opinião sobre os efeitos nefastos da guerra, inspirado no quadro [<i>emitir juízos de valor – texto de opinião</i>]. <p>FASE 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento: o facto de uma guerra poder ser vista como um mal, por uns, mas como um bem, por outros, sustentado no discurso de Marte (Consílio Deuses – episódio d’<i>Os Lusíadas</i>) que apoia o povo luso por ser guerreiro [<i>constatar diferentes leituras de uma realidade; conhecer os episódios d’Os Lusíadas previstos pela tutela –DGDIC</i>]. <p>FASE 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno cria uma história com base episódio d’<i>Os Lusíadas</i> (Adamastor), no quadro e nos males vaticinados pelo Gigante Adamastor [<i>planificar e escrever com criatividade; conhecer os episódios d’Os Lusíadas previstos pela tutela –DGDIC</i>]. <p>FASE 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno imagina que vive em Guernica durante a Guerra Civil espanhola e redige uma página de diário, expressando o que sentiu, exprimindo emoções, com base no quadro [<i>o diário</i>].
Educação Visual	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno constrói uma biobibliografia de Picasso, para um eventual mural na escola ou comunidade; - O aluno explora o Cubismo e outros “ismos” da Modernidade; - O aluno cria um puzzle cubista.
História:	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno aprofunda conhecimentos sobre a Guerra Civil Espanhola do Século XX.

Educação para a Cidadania	- O aluno debate com os seus pares algumas questões relacionadas com a Guerra e promoção da Paz.
Língua estrangeira I	- O aluno escreve textos apelativos a favor da paz em LE I.
Língua estrangeira II	- O aluno legenda o quadro em LE II.
Ciências Físico-Químicas	- O aluno descobre e investiga, a partir da Tabela periódica / elementos químicos usados nos materiais explosivos.

Tabela 2 - Quadro exemplificativo da prática da inter e transdisciplinaridade a partir do *Guernica*

Damos continuidade às questões que colocamos antes da apresentação da tabela:

- Não será este apenas um exemplo de pluridisciplinaridade?
- Que perspectiva nos leva a considerar que se trata de um projecto inter e transdisciplinar?

Partindo do princípio que, para haver interdisciplinaridade, é necessária articulação – interacção recíproca entre as várias disciplinas, uma busca concertada de respostas para um problema, somos levada a concluir que, antes de mais, a LM é transversal ao projecto e, enquanto tal, assume-se como elemento unificador, melhor dizendo, de interligação na realização das tarefas propostas. A pesquisa de informações e interpretação de textos informativos é uma competência fundamental na construção do conhecimento nas diversas áreas do saber, sobretudo quando não se pretende a mera memorização de conteúdos. A capacidade de emitir juízos de valor está associada, por exemplo, à disciplina de História, cujo objectivo costuma estar associado à necessidade de conhecer o passado para compreender o presente e construir um futuro melhor, evitando a repetição de ‘erros’ passados.

Confrontado com a arte, na interacção que acaba por se gerar entre o seu ‘eu’ e o ‘eu’ do artista que produz o quadro, o aluno interroga-se sobre as vivências que levam à sua criação; esta é uma das vias que leva o aluno a centrar-se na realidade, no mundo, no momento histórico em que o quadro da *Guernica* é produzido; de facto, “[w]hen confronted with Art the human being is confronted with himself. Through Art the human being investigates his identity – personal, situational his context and cultural” (Patela, 2013, p.165). Esta viagem, pelos contextos sociais, laborais e sociais, contempla a transdisciplinaridade.

É o que pretendemos ilustrar com a figura que se segue: a partir do quadro em questão, cada sujeito, cada ‘eu’, é convidado a partir na aventura da descoberta, da exploração, do conhecimento e, em síntese, do mundo. Aqui se encontra presentificado o conceito de ‘Lingu’Artagem’.

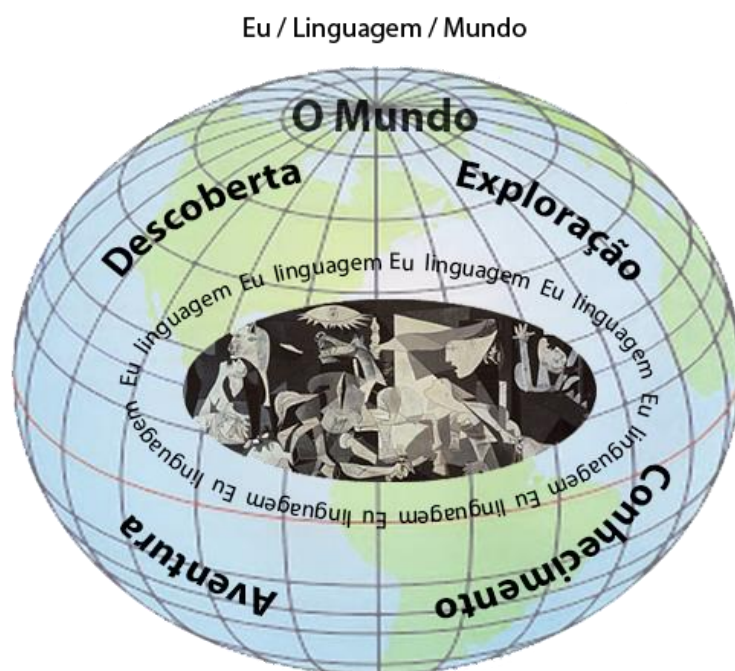


Figura 20 - Interacção entre o 'eu' e o mundo (aqui, o 'eu' do artista'), através da linguagem¹²

A operacionalização da transdisciplinaridade e a certificação das competências básicas, que a sustentam, asseguram que o aluno, no final do ensino básico, possua competências básicas ao nível da processamento textual, da pesquisa na internet (D-Lei n.º 140/2001). A transdisciplinaridade, segundo Nicolescu (2000), está ligada tanto a uma nova visão da realidade como a uma experiência vivida; é um caminho de autotransformação orientado para o conhecimento de si, para a unidade do conhecimento e para a criação de uma nova arte de viver, de viver em sociedade. A escola contribui para a construção dessa visão, já que, como Guerra (2002, p. 18) afirma: “A escola não está situada no vazio. Pelo contrário, encontra-se imersa na sociedade”.

Também é missão da escola do séc. XXI formar cidadãos responsáveis, com espírito crítico; a tomada de posição relativamente a esta temática – a guerra – encaixa-se nesta perspectiva. Assim, esta actividade, aparentemente pluridisciplinar, na nossa óptica, sustentada na problematização que tivemos oportunidade de realizar no subcapítulo 3.2.1., ela enquadra-se nas perspectivas inter e transdisciplinar, sendo que a LM actua como mediadora e, consequentemente, promotora de conhecimentos. Também, por outro lado, é possível partir das outras disciplinas e recorrer à LM para interpretar e / ou produzir textos sobre as matérias mais diversas. É, então, pela LM que se constrói, neste caso, a desejada interacção recíproca.

¹² Créditos: Mariana Patela

3.3.1 Educar para descobrir, criar, inovar

Aprender por aprender é uma coisa. Aprender para agir é outra. Aprender para compreender os resultados e os objectivos da acção é ainda outra coisa.

(Morin E. , 1999, p. 437)

As palavras do autor em epígrafe sintetizam o nosso entender: já não faz sentido, para o aluno do novo milénio, ‘[a]prender por aprender’: este é chamado a apr(e)ender, a saber como o fazer ao longo da vida, a procurar respostas para as suas necessidades, a ser criativo, a agir, a ser um cidadão activo. Os professores confrontam-se diariamente com jovens alheados, desinteressados pela escola, apresentando insucesso e problemas disciplinares. Questionamo-nos até que ponto a instituição ‘escola’ e todos os conteúdos programáticos motivam para uma aprendizagem significativa ou se, em muitos casos, os jovens não sentem que são forçados a ‘aprender por aprender’, sem compreender o ‘porquê’ e o ‘para quê’, a pertinência, a utilidade, do que ‘têm’ de aprender por decisão ministerial.

É então missão da escola abrir caminhos, dar ‘asas’ que permitam ao aluno aprender a voar, a ser autónomo na sua formação, tendo sempre em atenção as potencialidade educativas. Nesse missão, é determinante o papel do professor,

em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem. (Kenski, 2001, p. 103)

Cabe, pois, ao professor, enquanto agente educativo, agir em conformidade com a aceitação de que a aprendizagem depende essencialmente do aluno, da sua preparação no sentido de interpretar os dados que facilmente encontra e de os interpretar, e relacionar, para incorporar, vivencial e emocionalmente, a real significação que a nova informação tem para ele. Para fazer florescer a aprendizagem, o professor assume, agora, a função de tutor, de provocador e de guia. Ao professor de LM, em especial, é exigida esta atitude, uma vez que a interacção entre o sujeito e o mundo que o circunda ocorre, fundamentalmente, pela linguagem. Tendo em vista a educação holística, é fundamental perspectivar a língua na sua dimensão ontológica, e a literatura – reflexo da natureza humana nas suas múltiplas dimensões – face ao eu e aos outros. A aula de LM pode ser o espaço ideal para que o aluno pense a língua, investigue o seu ser, decidindo o sentido de ‘ser’ em cada momento.

É esta perspectiva que tem movido a nossa acção pedagógica, a necessidade de inovar para levar o aluno a descobrir, a criar, e que nos levou, inúmeras vezes, a procurar formas de adaptar as exigências curriculares aos nossos alunos. Temos procurado sustentação teórica para a nossa *praxis*, num movimento de vai-e-vem que decorre da constatação da realidade com a qual nos confrontamos, do desejo de entrelaçar a normativa, pela qual nos devemos reger, com as necessidades dos jovens que nos são confiados.

- Como, então, fazer para levar o aluno a descobrir, a criar, a inovar?

Tentamos, por conseguinte, encontrar o justo equilíbrio entre o incontornável – o currículo – e o desejável: propiciar ao aluno o desenvolvimento do espírito crítico, guiando-o na sua caminhada, tendo em vista o objectivo de o levar a aprender a aprender, e a trabalhar o conhecimento como construção pessoal e social de forma crescente e permanente; de o levar a ser criativo, a inovar. O objetivo é que o aluno desenvolva as suas capacidades de investigar, inovar e criar – isso é que é a educação. Ao desafiá-lo para a descoberta, ao implicá-lo em actividades que o fascinam, o professor faz com que a criatividade do aluno possa emergir de forma natural. Há, pois, que procurar situações que propiciem o despertar da criatividade, situações que incentivem o aluno a confrontar-se com o seu ‘eu’, a descobrir-se a tomar consciência das suas potencialidades; por um lado, viabilizar que ele use a LM, a qual, como houve oportunidade de problematizar em 2.1.1., pela sua dimensão ontológica, lhe permite não só descobrir-se, descobrir o outro, dialogar com o mundo. Tal como a língua, também a arte potenciam o desenvolvimento e a compreensão dos meios que estão ao ser dispor para ser revelar, para se expressar, para comunicar.

Uma vez que também a própria compreensão pessoal do mundo está intrinsecamente ligada à linguagem, se constrói através da interacção com o outro, que ocorre em grande parte pela oralidade, somos levada a valorizar a oralidade, sempre presente na vida do ser humano, suporte das suas narrativas. A esta forma de comunicar, junta-se ainda a expressão corporal, a representação, a música e, mais recentemente, a virtualidade do digital. Integrando estas componentes na acção educativa, o educador ajuda o educando a extrair do seu ‘eu’ aquilo de que necessita para a sua caminhada. É, pois, importante termos sempre presente que

[a] língua assume a função pragmática de orientar o ser no mundo; ela é a marca existencial do ser, no contexto em que se vê envolvido, num mundo que ele tenta captar e com o qual tenta comunicar; ela é um meio através do qual essa comunicação é possível e resulta da concretização da relação existencial do ser com o mundo; ela confere existência ao sujeito falante, potenciando a organização/manifestação dos seus pensamentos, viabilizando a expressão dos sentimentos que vivencia, permitindo-lhe interagir e relacionar-se com os seres que o cercam e a realidade em que se integra. (Lamas E. , no prelo)

O que aprendemos pode tornar-se um boa história a ser contada, seja pelas vias mais tradicionais – um texto escrito ou uma exposição oral, em contexto de sala de aula –, seja através de uma HD, seja, ainda, pela organização concertada de uma série de aprendizagens, não apenas em contexto de aula, mas alargado à comunidade. Esta metáfora de aprendizagem como ‘história a ser contada’ fundamenta-se em princípios que estimulam a imaginação do aluno, que o envolvem, pela distração, pela diversão, em realidades que se ligam antes de mais às suas experiências, levando-o a descobrir o(s) sentido(s) do(s) contextos(s) em que se move e integra.

No meio do turbilhão de normativas, de (in)formação, de necessidade de renovação constante para se adaptar à nova realidade, ao novo perfil de aluno e às exigências da sociedade para a qual os pretende preparar, – o professor do séc. XXI vacila, hesita, procura actualizar-se,

adaptar-se, estar à altura dos novos desafios. Importa, portanto, ter em mente a ideia de que “[s]ó existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (Freire, 1975, p. 66). Importa que cada um de nós, enquanto profissionais da educação, integre o que aprendeu na sua formação inicial e o que vivenciou enquanto aluno, enquanto docente, enquanto cidadão e enquanto pai ou mãe. Precisamos de avaliar constantemente os percursos trilhados, procurar conhecer o perfil de todos os nossos alunos e o de cada um enquanto ser único e irreptível, destacando a sua individualidade, o seu ‘eu’. Necessitamos, conseqüentemente, assumir uma atitude reflexiva que o conduza à melhoria do nosso desempenho. As barreiras, que outrora separavam o professor-pessoa do aluno-pessoa, vão-se esbatendo; o afecto vai ganhando terreno, porque enquanto a informação veiculada nos conteúdos programáticos não fizer parte do contexto pessoal, quer a nível intelectual, quer a nível emocional, não se tornará verdadeiramente significativa, e não será, portanto, verdadeiramente apre(e)ndida.



4 SISTEMATIZAÇÃO

Ao longo desta primeira parte, temos vindo a levantar algumas questões às quais tentamos dar resposta, buscando, para tal, sustentação teórica.

Sendo a presente tese centrada na *praxis* do professor de LM do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, numa época de profundas mutações no acesso à informação, a investigação sobre a educação no século XXI – sobretudo o que há de novo em termos de paradigma, e aquilo que a sociedade exige ao sujeito – afigura-se como ponto de partida para o enquadramento teórico de que necessitamos. Esta nossa incursão teórica leva-nos a concluir que, à sociedade da informação, vêm dar lugar a do conhecimento – que converte informação em conhecimento – e a da aprendizagem, uma vez que é cada vez mais exigida, ao sujeito, a capacidade de constante actualização, renovação e adaptação. A sociedade do século XXI, as organizações e os mercados profissionais requerem profissionais com aptidões e competências flexíveis, na medida em que a mudança ocorre a um ritmo cada vez mais acelerado; também exige que revelem uma postura de reflexão contínua na definição e condução de objectivos, a nível pessoal, profissional e de cidadania; ou seja, que consigam enfrentar as mutabilidades e as imprevisibilidades de uma sociedade economicamente instável, onde predomina a turbulência e a imponderabilidade.

Face ao perfil desejado, um dos desafios para a educação no novo milénio é promover o desenvolvimento das competências que a nova sociedade exige, que podemos *grosso modo* resumir numa só: a competência para organizar o pensamento em função da informação procurada ou recebida, de modo formal ou informal, pela promoção de uma educação holística que vise formar uma pessoa preparada para viver na nova sociedade. Defendemos o holismo, uma vez que, apesar de antiga, a noção de *paideia* é agora mais actual que nunca, pois o sujeito necessita, de acordo com directrizes emanadas de organismos internacionais – mormente, da OCDE – de ser educado como sujeito integral, capaz de se situar, integrar e agir, numa perspectiva transnacional, numa sociedade onde as fronteiras se vão abolindo, onde o que era distante está, agora, acessível em tempo real.

Esta acessibilidade deve-se ao (pre)domínio das NTIC. Estas trazem, naturalmente, inúmeras vantagens, que compete ao professor rentabilizar; contudo, também urge uma educação eficiente para os *media*, de forma a preparar o cidadão para se proteger da manipulação que pode estar por detrás destes meios de comunicação; em síntese, é fundamental desenvolver a literacia mediática, que está intimamente relacionada com uma atitude crítica em relação à informação recebida.. Complementarmente, é missão do professor rever o seu papel no mundo das novas tecnologias; importa, acima de tudo, o uso que faça das mesmas, isto é, que seja capaz de as colocar, efectivamente, ao serviço da(s) aprendizagem(ns), não se limitando a usá-las como forma de perpetuar o modelo de memorização e repetição, que já não é eficaz. É neste sentido que apresentamos as HD, uma forma de colocar as NTIC ao serviço da construção de conhecimento, criando condições propiciadoras do uso das tecnologias para

este fim, activa e efectivamente, (auto)centrando a(s) suas aprendizagem(ns), tornando-se autónomo e responsável pela sua formação.

Esta centralidade das aprendizagens no aluno é, na verdade, uma das maiores mudanças exigidas pelos tempos actuais. O aluno é, doravante, o centro de todo o processo. Daí sentirmos necessidade de procurar descobrir, em termos globais, qual o perfil do aluno desta geração. Dizemos ‘em termos globais’ pois, a partir do momento em que conhecemos a forma de pensar da generalidade dos jovens, passaremos à fase de procurar conhecer cada contexto, cada aluno. Deste modo, concluímos que o aluno da actualidade se enquadra no que os teóricos denominam de ‘geração Z’: nasceu na época do mundo virtual, da internet, dos videojogos, das redes sociais; tem tendência a estar sistematicamente de *headphones*, mesmo que esteja a fazer outra coisa. Muitos destes jovens chegam ao nível de ensino em que desempenhamos as nossas funções docentes, afirmando nunca terem lido um livro. Contudo, ainda que revelem lacunas ao nível da linguagem verbal, evidenciam uma facilidade quase inata em aproveitar as potencialidades da música, das imagens e do(s) desenho(s) no mundo multimédia; esta verificação conduz à necessidade de averiguar, em cada aluno, quais as inteligências mais desenvolvidas, para actuar em conformidade. Tendo em consideração o ritmo alucinante da mudança, que permite antever uma nova geração – *alpha* –, compete ao professor estar constantemente atento, actualizar-se. Reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem se centra no aluno, não afasta o professor: pelo contrário, requer a sua presença constante, a sua implicação permanente, implicando-se no apoio personalizado de cada aluno.

É por esse motivo, entre outros, que analisamos o conceito de literacia em documentos estruturantes nacionais (GAVE e DGDIC) e internacionais (UNESCO e QECR). Desta análise, ressaltam o contexto axiológico da Educação Intercultural, bem como os quatro pilares da educação para este milénio, com especial destaque para ‘aprender a viver juntos’, para a importância dada aos valores que promovam um novo capital social. De igual importância é o aprofundamento do estudo das teorias de aprendizagem que conduzem à autonomia do aprendente, conferindo centralidade ao aluno no processo de construção de conhecimento, de forma a podermos incrementar a promoção da capacidade metacognitiva.

Uma vez traçado o perfil global do aluno, e após ter delineado as teorias de aprendizagem que promovem a sua centralidade em todo o processo, na busca de uma pedagogia empática, destacamos o Conectivismo, uma teoria baseada na ideia de distribuição de conhecimento por uma rede de conexões, estando o foco da aprendizagem na agilidade de construir e conectar essas ligações. O factor mais importante é, provavelmente, a inexistência do conceito de construção ou transferência de conhecimento, o que faz com que esta teoria de aprendizagem desafie os limites do Behaviourismo, do Cognitivismo e do Construtivismo – ainda que se note, relativamente ao Construtivismo, uma continuidade.

Ainda nesta linha de pensamento, identificamo-nos com o *b-learning*, isto é, a formação mista, que combina a educação presencial e a distância, através do recurso a ambientes mistos, que impulsiona a aprendizagem colaborativa, através da interacção, colocando os intervenientes em contacto, partilhando presencialmente ou *online*, através da discussão, reflexão e partilha de informação em torno de determinado tema.

É, pois, neste contexto, que as HD se apresentam como uma metodologia eficiente na promoção da expressão – aparentemente só oral, mas na verdade suportada por toda uma planificação prévia escrita que, por sua vez, permite ao aluno desenvolver a capacidade de selecção, hierarquização e ordenação de informação, bem como a mestria na arte de argumentar, de chamar a atenção do ‘leitor’, de o cativar. Estes são factores postos em realce na metodologia por nós criada, em interacção com os alunos, implementada e discutida na componente empírica.

Tendo traçado o perfil do aluno e salientado o que a sociedade espera dele; tendo, ainda, realçado a importância de uma nova pedagogia activa e empática, bem como, por consequência, o perfil que se espera do professor do séc. XXI, somos levada a reflectir sobre a língua e a linguagem, sobre a sua dimensão ontológica na descoberta de si e do outro, sobre a sua centralidade em todo o processo de ensino e aprendizagem. É na e pela língua que o sujeito compreende o mundo, que interage, que apr(e)ende.

Esta incursão pela língua conduz-nos, ainda, a duas linhas de reflexão: por um lado, partimos do texto – objecto de estudo central na aula de LM – e tentamos definir o que é – ou não é – ‘literatura’, visando estabelecer uma eventual fronteira entre textos literários e não literários. Neste processo, realçamos a fragilidade de uma possível categorização pois, apesar de esta questão ter estado, ao longo dos anos, no pensamento dos teorizadores literários, o conceito de ‘género’ esbateu-se, deixou de fazer sentido face às múltiplas contaminações de géneros e sub-géneros que se entrecruzam intencionalmente.

Por outro lado, o texto existe para ser lido, pelo que averiguamos o papel do leitor. Esta questão surge, aos nossos olhos, de suma importância, uma vez que é missão do professor, especialmente do professor de LM, formar leitores. Entre o leitor e o texto, destacamos, circularmente, a língua, meio que permite compreender o outro e o mundo, via de construção de conhecimento.

Tendo em consideração que a leitura é uma actividade nuclear da aula de LM, procuramos descobrir como implementar estratégias/actividades pedagógico-didácticas, de modo a conduzir o aluno a activar o conhecimento prévio. Estas questões encontram-se intimamente relacionadas com outras, também de carácter pedagógico-didáctico, que podemos reunir numa só, isto é, o que entendemos por ‘ensinar’ LM.

Os pressupostos teóricos que presidem à procura de respostas às questões levantadas, ao longo desta primeira parte, prendem-se com o desejo de levar o aluno a descobrir, a criar, a inovar. Indagamos quais as condições fundamentais que possam conduzir à prática da metacognição, à potencialização do processo de aprender. Neste contexto, defendemos um ensino da LM com e através da arte: o que denominamos de ‘Lingu’Artagem’. É, então, pela ‘Lingu’Artagem’, que projectamos a nossa acção em termos inter e transdisciplinares.

Os princípios que defendemos implicam que o professor seja capaz de transformar o ambiente de aprendizagem num lugar de encanto, sedução, liberdade, onde prevalece a criatividade. A metacognição torna-se, então, um objectivo a atingir, quer pelos alunos, quer pelos professores: uma vez que “[a] aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está directamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 9). Confirmamos que o desafio da

actualidade, para o professor, é ir ao encontro das necessidades dos alunos em função dos seus diferentes perfis e dos seu(s) contexto(s), com vista a proporcionar, a cada uma, uma formação integral, tendo para tal de reflectir sobre o(s) seu(s) tipo(s) de inteligência(s), sobre os seus processos de aprendizagem.

Cabe, pois, reflectir sobre metacognição, cuja etimologia remete para o próprio acto de conhecer, ou, por outras palavras, de consciencializar, analisar e avaliar como reconhece Flavell (1976). De acordo com Brown (1987), é suposto, no processo de ensino e aprendizagem, o professor actuar como promotor da auto-regulação, tendo um papel fundamental na preparação dos alunos para planificar e monitorizar as suas aprendizagens. Levar o aluno a multiplicar as situações de investigação, as resoluções de problemas complexos no decurso dos quais este é levado a optar entre várias alternativas e a antecipar as consequências destas escolhas, é uma tarefa que compete ao professor levar a cabo intencionalmente, com vista a estimular a metacognição. Novamente, aqui, se realça o papel da escola como promotora da ALV, mais do que de difusora de saber(es).

Confirmamos que, mais do que conhecimento(s), importa induzir no aluno a capacidade de se (re)adaptar constantemente, de construir novos conhecimentos, e de os integrar no seu *background*, de forma contínua e sistemática. Realçamos, pois, o papel central do aluno em todo o processo. Esta forma de encarar o acto educativo conduz-nos, por conseguinte, a realçar a importância do questionamento, da indagação por parte do aluno.

Durante a leitura de um texto, o auto-questionamento pode contribuir não apenas para aumentar o conhecimento de quem o lê, mas também para monitorizar esse mesmo conhecimento. Daqui se infere a íntima relação entre cognição e metacognição.

Face ao exposto, cumpre à escola, no nosso entender, inculcar nos alunos uma cultura de pensamento, semeando nos alunos o hábito de pensar para resolver problemas. Deste modo, pensando, analisando, ponderando constantemente as consequências das suas decisões, o aluno desenvolve essa cultura de pensamento. É nesse sentido que apresentamos, na Parte II, o processo que conduz à criação de uma metodologia de serões literários e onde, posteriormente, em consequência da constante dialéctica prática/teoria, integramos as histórias digitais, num processo de constante melhoria da nossa *praxis*.

PARTE 2





1 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de, vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
(Caeiro)

O presente trabalho baseia-se no paradigma da investigação qualitativa, pelo que se nos afigura adequado fundamentar esta metodologia. Tendo em conta que a investigação qualitativa implica o recurso a observações naturalistas realizadas directamente nos locais em estudo, não é, então, forçoso considerar-se apenas uma interpretação objectiva da realidade, mas antes se admita que haja tantas interpretações quantos os investigadores que a queiram estudar. Efectivamente, neste tipo de investigação, o enfoque é colocado na compreensão dos problemas, procurando-se entender o que justifica certos comportamentos, atitudes ou convicções, não havendo preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados. Além disso, “no paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência e a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (Fernandes, 1991, p. 4).

Neste mesmo sentido, Bogdan & Biklen (1994) salientam que “o objectivo principal do investigador qualitativo é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo qualitativo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (p.67). Como sublinham os autores “a educação deveria ser o resultado de uma articulação entre a teoria e a prática”, quando, na realidade, o que se verifica é uma “hostilidade onde deveria existir cooperação” (p. 264). Esta visão da investigação qualitativa é partilhada por Fernandes (1991, p. 3), que defende que: “[o] foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está por trás de certos comportamentos, atitudes e convicções.” Ora, em educação, a abordagem qualitativa está centrada na mudança e o seu objectivo é sempre a melhoria da vida das pessoas, dando “um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e a sua optimização” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 266).

De acordo com Coutinho (2013), numa investigação de tipo interpretativo, o trabalho de recolha e análise de dados é uma actividade sempre diversificada, que pode colocar problemas inesperados, requerendo, por conseguinte, alguma criatividade e flexibilidade por parte do investigador. Tal implica que a sua conduta e os instrumentos utilizados no estudo qualitativo não possam ser formalizados “num conjunto de normas universalmente aplicáveis a todas as

situações de pesquisa” (p. 287). Considera a autora que as palavras-chave das metodologias qualitativas são: “complexidade, subjectividade, descoberta, lógica indutiva.” (p. 328). Esta tipologia de investigação associa várias estratégias com algumas características comuns e os dados resultantes da investigação são denominadas de qualitativos, ou seja, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 16).

De acordo com uma explicação anterior i) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha dos dados; ii) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; iii) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva, uma vez que a recolha de dados não tem por objectivo a confirmação de hipóteses anteriormente elaboradas; v) o investigador interessa-se sobretudo por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Como confirma Coutinho (2013), a investigação qualitativa sustenta-se no método indutivo, sendo usadas técnicas de observação para obtenção e análise dos dados retirados do meio natural, com a participação do investigador, não se aceitando uma única interpretação dos fenómenos, mas uma diversidade de interpretações, constituindo uma “riqueza da diversidade individual” (p. 29). Para a autora, o objectivo da investigação qualitativa na relação teórico-prática é a melhoria da prática individual, conduzindo a uma clarificação e compreensão de situações concretas. Considera que a teoria é interpretativa, uma vez que surge posteriormente aos factos, a partir da análise dos dados “numa relação constante e dinâmica com a prática” (p. 30); especifica, citando Kaplan, que

[a] metodologia [...] procura descrever e analisar os métodos, alertar para os seus limites e recursos, clarificar os seus pressupostos e consequências, relatar as suas potencialidades nas zonas obscuras das fronteiras do conhecimento. [...] o objectivo da metodologia é ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não os resultados do método científico mas o próprio processo em si. (Coutinho, 2013, p. 25)

Para os autores convocados, esta metodologia também tem a vantagem de propiciar a emergência de boas hipóteses de investigação. Em contrapartida, Fernandes (1991, p. 4) revela alguns constrangimentos: i) a subjectividade, uma vez que as observações sobre determinado fenómeno podem ser influenciadas ou distorcidas pelo investigador; ii) o tempo que é necessário à realização de investigação, o qual, na prática, pode ser longo; iii) o grande envolvimento do investigador com as pessoas em investigação que, ao darem conta do comportamento que se espera delas, podem adoptar esses comportamentos e viciar os resultados da investigação. Trata-se, como o próprio autor o afirma, de alguns constrangimentos; por conseguinte, tentamos tê-los sempre em mente, procurando evitar que os dados saiam viciados.

A investigação qualitativa é, ainda de acordo com Coutinho (2013), “menos estruturada, pré-determinada” e a formulação do problema é muito geral, “como que *emergindo* no decurso

da investigação”, tendo a função de concentrar a atenção do investigador no fenómeno em análise, servindo de “guia” da investigação (Coutinho, 2013, p. 49). A recolha e análise de dados, na investigação do tipo interpretativo, é uma actividade diversificada, proporcionando algumas dificuldades imprevistas, e implicando desde logo criatividade e flexibilidade, pelo que os instrumentos e a conduta do investigador não são facilmente formalizados por normas universais aplicáveis em todas as situações. A autora sublinha que as técnicas de recolha de dados, na investigação qualitativa, são essencialmente três: i) a observação, ii) as entrevistas e iii) os inquéritos, sendo o objectivo, em qualquer dos casos, conhecer a perspectiva dos participantes sobre um determinado problema, isto é, como pensam e interpretam o comportamento individual ou colectivo no contexto natural em estudo.

Para realizar uma boa observação qualitativa, o investigador necessita de passar muito tempo inserido no contexto em análise, com o objectivo de adquirir uma compreensão profunda dos fenómenos. Se o observador é simultaneamente um participante activo no estudo, é então designado de observador participante (Coutinho, 2013). De acordo com Fortin,

a realidade deve ser fielmente representada e a interpretação, que é dada, deve parecer plausível aos participantes. A triangulação constitui um meio de aumentar a credibilidade; ela consiste em combinar outros métodos de colheita de dados com o que é empregado e em associar ao seu estudo outros investigadores para tirar conclusões sobre o que constitui a realidade. (2009, p. 304)

O investigador deve, pois, segundo a autora, não apenas compreender a realidade sobre a qual incide o estudo, mas também, a realidade representada deve “parecer plausível aos participantes”. A triangulação, por sua vez, permite, como refere, elevar o grau de credibilidade dos dados: “As significações que emergem dos dados devem ser verificadas para avaliar-lhe a veracidade, a solidez e a certeza, de forma que dois investigadores independentes obtivessem significações similares a partir dos dados. É a neutralidade que é procurada neste conceito” (Fortin, 2009, p. 305).

A verificação das ‘significações que emergem dos dados’, a que se refere a autora, é o processo que permite tirar ilações com um grau de certeza comparável ao da investigação quantitativa. É por isso que, ao escolher o método de recolha de dados, o investigador deve ter em consideração as definições conceptuais de variáveis, já que, conforme refere (Idem, p.369), “[n]o momento da escolha do método de colheita de dados, é preciso procurar um instrumento de medida que esteja em concordância com as definições conceptuais das variáveis que fazem parte do quadro conceptual ou teórico”.

Dentro da investigação qualitativa, destacamos seguidamente, por se adequarem ao nosso estudo empírico, o estudo de caso e o estudo descritivo / exploratório.

1.1 ESTUDO DE CASO

Entende-se por ‘caso’ as vivência(s) de um indivíduo, de uma personagem, de um acontecimento, de um pequeno grupo, de uma organização, de uma comunidade. Para Yin (1994), o objectivo do estudo de caso é descrever ou explicar um fenómeno específico, uma determinada acção; é a metodologia adequada para procurar a resposta às questões ‘como?’ e

'porquê?' mais do que 'o quê?' ou 'quanto(s)?' em relação a um determinado(s) sujeito(s) caso, quando o investigador detém pouco controlo dos acontecimentos por ele(s) vivenciados.

Guba & Lincoln (1994) definem o estudo de caso como a metodologia que permite relatar os factos tal como sucederam, descrever situações ou factos e comprovar, ou então contrastar, efeitos e relações presentes no caso. Ponte (1994) define-a, sobretudo, como um processo em que os verbos 'descrever' e 'analisar' são palavra de ordem. Merriam (1998) acrescenta o verbo 'avaliar', o que para nós é de sobeja importância, na medida em que cremos que a tendência será cada vez mais para a (auto)avaliação formativa, no sentido de conduzir a uma constante melhoria na nossa actuação. Gomez, Flores & Gimenez (1996, p.99) sintetizam o(s) objectivo(s) do estudo de caso: "explorar, descrever, explicar, avaliar e / ou transformar".

Comungamos do pensamento de Stake (1995), que adverte que é importante termos sempre presente que "o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso" (1995, p.4). De acordo com Coutinho (Idem, p.335), a finalidade da pesquisa – estudo de caso – "é sempre holística (sistémica, ampla, integrada)", ou seja, visa preservar e compreender o *caso no seu todo e na sua unicidade*, razão porque vários autores preferem a expressão *estratégia* à de *metodologia* de investigação (Gomez, Flores & Gimenez, 1996; Ponte, 1994 e Punch, 1998).

Em relação ao processo de recolha de dados, o estudo de caso tem em consideração os diferentes instrumentos escolhidos, dos quais destacamos a observação, a entrevista, o relatório, o inquérito e o diário de bordo; utilizando múltiplas fontes de dados, é possível garantir, através das diferentes perspectivas dos participantes, encontrar os pontos de contacto que fazem sobressair a objectividade, já que a triangulação de dados, durante a fase de análise, a confirma; por outro lado é, ainda, possível obter várias perspectivas de um mesmo fenómeno – a evidência da(s) subjectividade(s).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 134), a entrevista viabiliza "recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo [ao investigador] desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo". Fontana & Frey (1994) categorizam-na em três tipos, a saber: a estruturada, a semi-estruturada e a não estruturada. De salientar que Patton (1987) separa as entrevistas em quantitativas e qualitativas, sendo que as qualitativas podem consistir numa conversa informal, numa entrevista guiada ou aberta, enquanto as quantitativas implicam criar representações numéricas das realidades investigadas. Agrada-nos a ideia de transformar a entrevista numa conversa informal, sem que o entrevistado perceba que está a ser questionado, evitando, assim, que responda aquilo que pensa ser a resposta 'correcta', ainda que o faça de forma inconsciente.

Os inquéritos por questionário são, a par das entrevistas, também vulgarmente utilizados, constituindo uma técnica muito semelhante. De acordo com Ghiglione & Matalon (1992), a linha de distinção entre estes dois instrumentos de investigação é, deveras, ténue: "é habitual reservar o termo entrevista para as técnicas menos directivas e designar por questionário as formas de inquirir em que as questões são formuladas antecipadamente. Porém, na prática, não há consenso sobre os limites de cada um destes termos" (p.63). Estes investigadores estabelecem com objectividade o que se entende por questionário: "um instrumento rigorosamente estandarizado, tanto no texto das questões como na sua ordem" (p. 110). A sua

principal vantagem é garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos da amostra com mais objectividade do que o que sucede com uma entrevista. Afigura-se claro que, para que tal aconteça, cada questão do inquérito por questionário deve ser “colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do inquiridor” (p. 111). Parece-nos que a diferença em relação à entrevista estruturada reside, sobretudo, no facto do inquérito deixar espaço para o indivíduo pensar, sem pressão para responder, enquanto que a entrevista implica um entrevistador, que pode pressionar, pela sua simples presença, o entrevistado. Também o anonimato é geralmente mais preservado no inquérito, podendo trazer alguma segurança ao inquirido.

Quanto ao diário de bordo, Bogdan & Biklen (1994, p. 150) explicam que este instrumento, em suporte de papel ou digital, permite ao investigador ir registando regularmente "o relato escrito daquilo que [o investigador] ouve, vê, experiencia e pensa no decurso a recolha", misturando, assim, recolha e reflexão.

No que ao relatório concerne, distinguem-se dois tipos de relatórios; estes podem ser de pendor reflexivo ou apenas descritivo. Em contexto educativo, o relatório é geralmente apresentado pelos docentes aos seus pares ou à direcção, sendo portanto expectável que, independentemente do facto de ser mais descritivo ou mais reflexivo, tentará ser fiel aos acontecimentos. Ainda que seja reflexivo, terá sempre por base os factos, podendo então apenas variar a leitura dos mesmos feitas pelo(s) autor(es) do relatório.

A pesquisa documental é outra técnica à qual o investigador recorre para procurar elementos que permitam contextualizar as vivências, os acontecimentos – objecto do seu estudo –, ou validar as evidências recolhidas. A abordagem qualitativa permite que a imaginação e a criatividade levem o investigador a explorar novos enfoques. Nesse sentido, este tipo de pesquisa pode trazer contributos importantes no estudo de alguns temas, na medida em que os documentos proporcionam, importantes fontes de informação, de princípios e directrizes; são, digamos, as leis, as normativas, merecendo a nossa atenção. Assim, o exame de materiais de diversa natureza, buscando contextualizações novas e/ou complementares, constitui o que se chama de pesquisa documental.

Os documentos ‘oficiais’, no caso da educação, são, geralmente, decretos-lei, programas curriculares, projectos educativos. Bailey (1982) considera que, em várias situações de investigação, a pesquisa documental é não só pertinente como vantajosa, já que as informações contidas nos documentos permanecem inalteráveis, após longos períodos de tempo, tornando-se então ‘isentas’. Existem todavia alguns constrangimentos nas pesquisas de carácter documental; em primeiro lugar, há que ter em mente que muitos dos documentos por ela utilizados não foram produzidos com o propósito de fornecer informações com vista à investigação, o que limita as suas potencialidades. Podemos, inclusivamente, interpretá-los à um de um contexto diferente. Apesar de serem importantes, nem sempre os ‘documentos’ são completamente fiáveis:

O material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. É preciso ter em mente que nem sempre os documentos retratam a realidade. Por isso, é importantíssimo tentar extrair das

situações as razões pelas quais os documentos foram criados (Coutinho, 2013, p. 341).

Exemplificando, os artigos de jornais e, especificamente no caso da nossa investigação, jornais escolares e jornais locais podem distorcer muitos pontos na tentativa de construir uma história apelativa. Evidentemente, o acesso a documentos ‘oficiais’, como leis e estatutos, poderá trazer um maior grau de fiabilidade, ainda que devam ser sempre estudados à luz do contexto em que foram elaborados. Neste tipo de estudo (de caso), o recurso a técnicas diversas permite o cruzamento de informação que se obtém, por exemplo, através de:

- observação directa e indirecta,
- questionamentos,
- registos escrito, áudio e vídeo.

Sendo a investigação qualitativa intrinsecamente descritiva, os dados recolhidos podem ser palavras ou imagens – muito mais do que números –. Então, os resultados escritos irão conter citações feitas com base nos dados. Esses dados incluirão, naturalmente, transcrições de entrevistas, fotografias e notas pessoais, ao lado de registos oficiais. Para um estudo deste género, pode seguir-se as etapas que apresentamos:

- desenvolvimento da teoria, em que se explana o(s) objectivo(s) do estudo e se faz a revisão da literatura que se prevê adequada;
- selecção do caso;
- preparação da selecção de dados, bem como de técnicas e instrumentos de apropriação de dados;
- condução do estudo, seja por entrevistas, observação, ou outros.

Após estes passos, que constituem a fase preparatória do estudo, passa-se ao desenvolvimento – a análise dos dados –, que consiste:

- na sua identificação e caracterização;
- no estabelecimento de conexões entre eles;
- no desenvolvimento de um relatório;
- na padronização (tendo em atenção a teoria), que permite a triangulação dos dados;

e, em seguida, à discussão dos mesmos, avançando com propostas de

- alteração ou enriquecimento da teoria.

Relativamente à descrição/narração do estudo de caso, pressupõe-se, obviamente, que a escrita seja isenta de recursos estilísticos e o mais simplificada possível.

Para Yin (1994), o estudo de caso é conduzido com vista a: i) descrever, ii) explorar ou ainda iii) explicar. O autor explica que o estudo descritivo consiste na descrição completa de um fenómeno, inserido no seu contexto; por sua vez, o estudo exploratório tem como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior, diferindo do estudo descritivo na medida em que permite buscar hipóteses para orientar estudos posteriores, podendo ser um

suporte para a teorização; em relação ao estudo explicativo, clarifica que consiste na procura de informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa e efeito, ou seja, visa encontrar a causa que melhor explique o fenómeno em estudo.

Para Gómez, Flores & Jimenez (1996, p. 99), os objectivos que orientam um estudo de caso coincidem com os da investigação educativa em geral: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar. Por sua vez, Guba & Lincoln (1994) consideram que, num estudo de caso, o investigador pode i) relatar ou registar os factos tal como sucederam, ii) descrever situações ou factos, iii) proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e iv) comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. É, com efeito, o que pretendemos com a apresentação dos diferentes casos abordados, sobre eles reflectindo e avançando com transformações na metodologia utilizada, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Ressalvamos que, quando o estudo de caso é conduzido de forma isolada, sendo puramente descritivo, o investigador incorre no risco de imprecisões, de falta de rigor, o que pode suscitar dúvidas em relação à credibilidade das conclusões a que o seu estudo conduz. A referida credibilidade é um conceito que engloba três critérios de aferição da qualidade de qualquer trabalho de investigação: i) a validade externa, ii) a possibilidade de generalização dos resultados, iii) a fiabilidade (replicabilidade) do processo de recolha e análise de dados. Para o estudo de caso de tipo explicativo, coloca-se ainda a questão do rigor ou validade interna das conclusões a que conduz. Optando nós, por uma metodologia qualitativa, preocupamo-nos mais com casos identificados do que com generalizações. A razão da nossa opção prende-se com a ideia de dar o testemunho daquilo que realizámos; não se trata de analisar um fenómeno exterior (um estudo de caso) mas sim a nossa própria experiência com os alunos. É esse o caso estudado.

Yin (1994, p. 41) chama ainda a atenção para um outro ponto: o investigador pode enquadrar a recolha de dados de observação relativamente a uma única ou a várias unidades de análise, a que correspondem, respectivamente, os “holistic case studies”, por oposição aos “embedded case studies”, ou, na tradução de Gómez, Flores & Jimenez (1996, p. 97), os estudos globais por oposição aos inclusivos. Clarificando, se partirmos do princípio que o ‘caso’ é uma turma, esta poderá ser analisada como um todo – como uma unidade, dando assim lugar a um estudo de caso ‘holistic’ ou global – ou, em vez disso, como sendo constituída por uma série de subunidades cuja caracterização exige tratamento específico, dando então origem a um estudo de caso ‘embebbed’ ou inclusivo. Combinando os dois critérios (número de casos e número de unidades de análise), Yin (1994) propõe quatro modalidades que o seu esquema, aqui reproduzido, ilustra:

	Plano de caso único	Plano de caso múltiplo
Global	Tipo 1	Tipo 2
Inclusivo	Tipo 3	Tipo 4

Tabela 3: Quadro dos tipos de estudo de caso proposto por Yin, 1994, p. 39

Partindo desta visão e indo ainda mais além, Gomez, Flores e Jimenez (1996) propõem a combinação de três critérios fundamentais (número de casos, número de unidades de análise e objectivos do estudo), chegando assim a um total de 20 tipos possíveis, como o quadro que apresentam, aqui replicado, ilustra:

		Exploratório	Descritivo	Explicativo	Transformador	Avaliativo
Caso Único	Global	Tipo 1	Tipo 5	Tipo 9	Tipo 13	Tipo 17
	Inclusivo	Tipo 2	Tipo 6	Tipo 10	Tipo 14	Tipo 18
Caso Múltiplo	Global	Tipo 3	Tipo 7	Tipo 11	Tipo 15	Tipo 19
	Inclusivo	Tipo 4	Tipo 8	Tipo 12	Tipo 16	Tipo 20

Tabela 4 – Quadro dos 20 tipos de estudo possíveis, proposto por Gomez, Flores e Jimenez (1996, p. 95)

Temos então o enquadramento teórico, que nos permite legitimar, em parte, a metodologia da nossa investigação, claramente qualitativa: um estudo de caso múltiplo.

1.2 HISTÓRIA DE VIDA

O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido. (Freitas, 2007, p. 220)

Para se compreender a si mesmo, perceber como age e, conseqüentemente, intervir criticamente no meio envolvente, torna-se oportuno e, no nosso entender, imperativo, que o professor compreenda a pessoa que é.

A reflexão autobiográfica, à qual se tem chamado História de Vida [HV], tem sido alvo de interesse para o campo científico, tendo assumido uma grande relevância para as Ciências de Educação e da Formação. Através do estudo das HV, os professores reflectem e analisam a sua actividade de ensino, podendo, assim, actuar com maior conhecimento e autoridade na sua prática lectiva. Ao ocupar o lugar central, ao (re)construir o seu percurso, realiza(m) um trabalho livre e criativo, construindo a sua identidade profissional. Deste modo, a sua voz é “ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (Goodson, 2007, p. 67). O ‘eu’ brota do anonimato, ganhando vida; o docente pode exprimir-se e, ao fazê-lo, estruturar o pensamento, articulá-lo.

Num processo (re)criativo, sem os constrangimentos, as barreiras e limitações habitualmente associadas à produção de relatórios e de estudos, o professor encontra as condições que permitem dar voz à vivência do ‘eu’ e permitindo que o saber ser se reforce.

Até agora eu não me conhecia.

Julgava que era Eu e eu não era

Aquela que em meus versos descrevera
Tão clara como a fonte e como o dia.

Mas que eu não era Eu não o sabia
E, mesmo que o soubesse, o não dissera...
Olhos fitos em rútila quimera
Andava atrás de mim e não me via!

Florbela Espanca

A construção da identidade, pessoal e/ou profissional, acontece através das vivências, do contexto, dos acontecimentos de vida, pessoais e profissionais, que levam à criação de novos comportamentos, novos valores, novos conhecimentos (Josso M.-C. , 2007). Urge lembrar o passado, reconstruir as experiências vividas e refazer o caminho percorrido na construção da identidade profissional, tentando levantar o véu sobre o que nos levou a ser a docente que hoje somos. Isto é, importa reconhecer, como Goodson (2008, p.108) afirma, que “[a]s nossas origens e as nossas experiências de vida são obviamente, ingredientes chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal.” Para o professor mudar, tem de mudar a sua pessoa, mas essa mudança é um processo lento, pois o crescimento humano demora o seu tempo, faz-se degrau a degrau, ocorre como resposta a estímulos, seguidos de avanços e recuos, e não pode ser imposto. A reflexão é, pois, fundamental no desenvolvimento humano.

Deste modo, a reflexão autobiográfica implica olhar para si próprio, mergulhar no seu íntimo e deslindar o ‘eu que sou agora’ para o ‘eu que fui’ e ‘o que faz o meu eu de agora’. Esta (re)construção autobiográfica dará ‘voz’ às experiências e vivências, despertará da memória enevoada, tingida pelo tempo, levando a colocar questões e reflexões aparentemente simples, como:

- a. O que nos levou a esta profissão?
- b. O que, ou quem, mais nos influenciou?
- c. Seremos capazes de transmitir a imagem que pretendemos transmitir? Como nos vêem os que nos rodeiam?
- d. O que podemos fazer para melhorar o ensino e os resultados escolares dos alunos?
- e. Como nos construímos e continuamos a construir-nos?

De acordo com alguns teóricos, nomeadamente Goodson (2007), o meio sociocultural, bem como as nossas experiências de vida, são preponderantes para justificar aquilo que somos, o nosso ‘eu’. Esta questão do determinismo não é nova: remonta já ao séc. XIX, com o naturalismo francês. O professor que hoje somos não é só o resultado da nossa formação académica. Qualquer pessoa é um todo e não pode deixar de ser também o resultado do ambiente familiar, do investimento dos pais na sua educação e formação. Subscrevemos as palavras de Nóvoa (2007, p. 25), que defende que, ao reflectirmos e narrarmos a nossa história, podemos passar para outro nível de crescimento profissional, para “a elaboração de novas propostas de formação de professores e sobre a formação docente”. A literatura educativa foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos

professores: trata-se de uma produção heterogénea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (Nóvoa, 1992).

Deste modo, dando voz aos professores, ouvindo o que têm para dizer, promove-se a passagem do “professor-como-profissional ao professor-como-pessoa, como ponto de partida para o desenvolvimento” (Goodson, 2007, p.73). E esse desenvolvimento constrói-se a partir da reflexão crítica, sendo o professor o investigador da sua prática (Schön, 1983). Esta reflexão procurará ter sempre em vista a perspectiva de auto-formação, de mudança e de inovação das práticas. É esse o seu interesse, não se confinando a um mero *compte-rendu* do trabalho realizado.

Eis, pois, a razão pela qual propomos a narração de HV como estratégia promotora da reflexão e consequente acção de melhoria, como modo de promover maior empenho na busca do eu-pessoa-profissional e do eu-pessoa. Sendo professora de Língua Portuguesa, deixamo-nos naturalmente influenciar pelos poetas que nos são queridos:

Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu

(Alberto Caeiro, 1987, p.66)

Estas são palavras de um heterónimo de Fernando Pessoa que fazem eco na nossa mente, que invadem o nosso pensamento, tal como uma onda de sensações e um turbilhão de sentimentos que nos fazem cair no poço do passado.

- O que iremos nós descobrir?
- O que iremos rever e como o reveremos?
- Seremos capazes de filtrar a nossa visão?
- Teremos a coragem de assumir as nossas falhas?

Palavras que são o espelho de todos os sentimentos que vamos experienciando e percebendo no decorrer de uma reflexão autobiográfica.

Ora uma reflexão autobiográfica, de acordo com Nóvoa (1988, p. 125), tem interesse quando o indivíduo constrói a sua memória de vida, abrangendo “as vias que o seu património vivencial lhe pode abrir”, com o objectivo de chegar a uma preocupação teórica claramente definida, que lhe proporcionará novas perspectivas de formação. Segundo o autor, quando alguém faz uma retrospectiva do caminho percorrido, fá-lo no presente, está a formar-se (emancipar) e a projectar-se no futuro. Ao abordar os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, foca, de certa forma, a questão da identidade, abraçando “a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo da sua vida” (Josso M.-C. , 2007, p. 419). Vislumbra-se, pois, uma caminhada hesitante de início que, suavemente, se vai tornando mais firme, cruzando outros caminhos.

Desvendadas a noite e a cerração,
(...) ergue-se a encosta
Em árvores onde o Longe nada tinha;
Mais perto, abre-se a terra em sons e cores:
(...) Onde era só, de longe a abstracta linha.

(Pessoa, 1986, p. 121)

Este processo de reconstrução tem obviamente constrangimentos.

- Até que ponto o processo de acção-reflexão-avaliação da reconstrução biográfica não irá contaminar a narrativa ‘factual’ ?

É, por vezes, difícil discernir factos de interpretações pessoais do que se passou quando tentamos lembrar-nos do passado. É decerto um risco.

- Mas será que o objectivo é, na verdade, contar os factos com total rigor?
- Ou será antes o processo, aquilo que se foi aprendendo, que requer a nossa atenção?

A integração da descrição reflexiva autobiográfica do percurso profissional pressupõe que esta narrativa seja entendida como um percurso interior que se liga à experiência pessoal do sujeito, “que se permite transformar pelo conhecimento, (...) em que todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação e de transformação humana” (Bragança, 2011, p. 158) e pressupõe, ainda, que ocorra uma aprendizagem experiencial em três dimensões: “o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica ao frente à vida ” (Idem, Ibidem, p. 61). Por outro lado, a profunda reflexividade que deve acompanhar a função docente permite a sua reconstrução identitária, levando-o a revisitar as crenças e as imagens sobre o ensino, quer na fase de estudante, quer como docente, o que envolve necessariamente “um processo de conhecimento vital e de transformação de concepções e práticas, trazendo, consequentemente, uma nova imagem sobre a docência para si e para os outros, ou seja, a recriação da identidade profissional” (Idem, Ibidem, p. 163).

A concepção de vida subjacente à reflexão do percurso profissional docente contempla a existência de “alguém que luta pela transformação real das condições de sua existência na relação com os outros homens, outras mulheres, e nesse movimento, que envolve necessariamente relações, ações, interações sociais, é que ele, o Ser Humano, Homem, vai tecendo a si-mesmo” (Saveli, 2006, p. 95). De facto, assim é, no desempenho docente, só com esta luta, o acto educativo pode estar em permanente actualização e direccionado para um aprimoramento contínuo do processo ensino e aprendizagem que vise o desenvolvimento integral do ser humano, isto é, procurando que os quatro eixos da educação (cfr. Delors, 1998) estejam sempre presentes.

Nesta tecelagem de si próprio, da sua vida, bem como da que propõe aos alunos, o docente constrói a sua narrativa autobiográfica, reinterpretando o passado “com os olhos voltados para o futuro que é o presente de hoje, sem ignorar para quem se narra e porque se narra” (Saveli,

2006, p. 96). Por outras palavras, a prática docente resulta da dialética entre duas dimensões: a subjectiva, configurada pelas ideias, crenças, sentimentos e emoções do professor, bem como a objectiva, representada pelos desafios do quotidiano e as respostas que daí advêm. Estas definem o modo de actuar do professor, tal como explica Saveli (2006, p. 96): “Toda ação do(a) professor(a) e consequente tomada de decisões baseia-se no seu próprio mundo cognitivo, isto é, nas intenções, propósitos, crenças e constructos pessoais e nas situações contextuais”. A construção da nossa HV faz-nos atender às HV dos nossos alunos, que, progressivamente, lhes solicitamos em formato digital, dando origem às primeiras HD, cujas potencialidades nos levam, posteriormente, a alarga-las a outros temas, usando-as como ferramenta promotora de pesquisa e de trabalho de língua, como apresentamos na componente empírica, no âmbito de serão de homenagem a Camões.

1.2.1 Mergulho no meu passado

no memorial de professores(as) não há descrição do que se viveu, o que há, de fato, é a interpretação do passado com os olhos voltados para o futuro que é o presente de hoje, sem ignorar para quem se narra e porque se narra

Savali (2006, p. 96)

Creio firmemente que um dos aspectos fundamentais da missão docente reside na capacidade de reflexão quotidiana sobre a acção educativa, já que esta não é, nem pode ser, puramente técnica, mecanicista. Filio as palavras de Veiga (2010, p. 189), ao defender que reflexão sistemática “significa assumir conscientemente a condução pedagógica no sentido de não apenas executar as ações docentes, mas também comprometer-se a realizá-las da melhor maneira possível”. Quanto a mim, ser professor não é uma profissão comum: é um privilégio que devemos assumir com a consciência plena da complexidade, e ainda da imensa responsabilidade que é conduzir a formação de seres humanos, numa caminhada contínua em que a relação pedagógica entre o professor e os seus alunos se reveste da maior importância. Na óptica do autor convocado, trata-se de uma relação profissional humana, que deve estar carregada de afecto e de emoção, isto é, ser professor “significa voltar-se para dentro de nós mesmos e para as pessoas à nossa volta, a fim de resgatar as relações interpessoais, afetivas e a confiança em nós professores e nos outros”. (Idem, Ibidem).

Ao iniciar esta caminhada introspectiva, o tempo surge de forma pouco linear, com algumas elipses e destaque para momentos para nós mais importantes. Urge colocar alguma ordem, tentar recuar às origens, ao que me parece ser o princípio, tentando vislumbrar um sentido, alguma evolução na nossa acção. Esta viagem ao passado é de certo modo facilitada pelas questões de familiares, amigos e colegas de trabalho.

- “Por que é que estás a fazer doutoramento?”
- “Estás a fazer em quê, literatura? (...) Não? Então?” (...) “Mas tu dizias que não gostavas nada de Didáctica! ...”

Estas são perguntas feitas por colegas de profissão com as quais sou, hoje em dia, por vezes confrontada. Respondo de forma evasiva, conforme a situação. Mas pergunto-me:

- Como cheguei até aqui?
- O que me terá levado, catorze anos após ter defendido uma tese de mestrado na área da Literatura Portuguesa, a querer voltar a investigar, sobretudo numa área que tinha banido (pensava eu!) desde os tempos de faculdade, em que tive cadeiras ditas pedagógicas?

Volto atrás no tempo, mergulho num tornado de recordações, porventura filtradas, adulteradas pela memória, pela consciência, por aquilo que hoje sou e que ontem não era. Pelo desejo oculto de me rever como alguém que tinha uma trajectória bem definida, que se encaminhava para onde me encontro. Quem eu fui já não sou. Sou antes a soma de todas as minhas vivências e convivências, de circunstâncias, de acasos. A experiência da vida determina a nossa visão da realidade, e cada detalhe do nosso passado é afectado pela perspectiva que ocupamos: seja ela espacial, temporal, afectiva, em suma, vital. Manipulamos inconscientemente a interpretação das coisas que nos cercam, já que faz parte do ser humano ter uma visão subjectiva do que é a própria vida. Como dizia Ortega y Gasset: “Eu sou eu e minha circunstância”.

Tento aqui retratar um percurso, naturalmente filtrado e interpretado à luz do que hoje sou, seguindo um filão cronológico, fazendo os necessários acertos e leituras à luz do presente.

Contar a própria história é um exercício de autoconsciência, de distanciamento que faz com que o narrador, numa espécie de reflexão interna, seja espectador de si mesmo: um eu que deseja contar sua história pessoal, que cria e ao mesmo tempo observa, dialoga e intervém no processo de criação. (Cardoso & Vasconcelos, 2009, p. 654)

Certo é que a narração autobiográfica, naturalmente entrecruzada com a reflexão, obriga a repensar continuamente no que se é e no que se enuncia, implicando uma introspecção difícil que deriva em questões por vezes incomodativas, tal como comenta Lejeune (1996), recordando que, para que haja autobiografia, é necessário que se defina a identidade do autor, do narrador e da própria personagem (re)criada, (re)construída. *No Discurso da narrativa*, Genette (1979) define os modos de representação da narrativa autodiegética, alertando para as subtilidades que se estabelecem entre um narrador, que se exprime na primeira pessoa do singular, e o discurso por ele efectuado, numa acção que gira em torno de si próprio. O autor refere alguns entraves ao nível da enunciação de um eu flutuante que, ao longo da narrativa, viajará entre as recordações do passado e o presente, num pacto autobiográfico difícil de manter, tanto mais que a escrita do e sobre o eu levanta não só questões literárias como também filosóficas que Ricoeur, em *Soi-même comme un autre* (1990) e Derrida, em *L'écriture et la différence* (1979), entre outros, enunciaram.

Mas tento imergir nesta viagem introspectiva.

A aluna que fui, que sempre se reviu no papel de professora, queria inicialmente leccionar matemática ou físico-química; apenas perto do terceiro período do nono ano, altura em que é preciso optar pela área a seguir durante o ensino secundário, percebi que queria, na verdade,

humanidades: iria ser professora de línguas estrangeiras! Mas, ao longo do 12º ano – por ser um ano vocacionado, sobretudo, para a literatura –, percebi, sem qualquer margem de dúvida, que iria optar pelo ensino do Português, especialmente, da literatura. Todavia, reconhecendo a influência da literatura estrangeira na nossa, a opção de combinar o Português com outra língua parecia mais aliciante do que a restrição ao curso de Estudos Portugueses. Tendo em conta o meu percurso liceal, apenas seria possível escolher, como língua estrangeira, entre o Inglês e o Francês. A opção recaiu na língua de origem latina, não apenas pelo facto de o ser, mas também pelo facto de conhecer mais influências francesas do que britânicas na nossa literatura. Aliás, foi esta uma das razões que nos levou, na faculdade, a escolher Espanhol como opção semestral, em vez de Literatura Brasileira ou de Linguística. Tal permitiu-me fazer uma pequena incursão nos autores consagrados do país irmão, facilitada, obviamente, pela semelhança entre as línguas.

- Mas por que razão escolher o Português?

Provavelmente, por ser a disciplina que mais permite interagir, levar a compreender e, consequentemente a ser livre, como queria fazer com os meus colegas, para quem o Português era difícil. Queria literatura, não amava a gramática; apenas lhe reconhecia, e reconheço, a importância incontornável para um melhor desempenho da língua, não uma competência de *per se* – a gramática ao serviço da língua, modelos a seguir mais do que regras. Ainda hoje me pergunto se é importante o aluno ter de saber, de cor e ao pormenor, termos técnicos como ‘oração subordinada adverbial causal’; pelo menos, o termo ‘adverbial’ poderia ser evitado, uma vez que, neste caso em concreto, o importante será, sobretudo, compreender a relação de subordinação e o facto de se tratar de uma situação de causa e efeito. Aliás, os critérios de correção dos exames de Português do 3º ciclo e do ensino secundário entendem esta designação como facultativa. Recordo também a minha visão de professora, a minha promessa a mim própria de que iria ser tudo aquilo que sempre quis encontrar num docente, faria da profissão um sacerdócio, em suma. Uma dignificação, uma missão, todavia uma versão mais simples e mais fácil daqueles seres capazes de partir para longe para ajudar os outros, descentrando-se de si. Iria ser a versão simples, mas iria ser na mesma uma heroína, a minha heroína. A partir de 1998, o objectivo de ser a melhor professora possível mantinha-se, mas mudavam em parte as motivações; queria ser a professora que gostaria que a minha filha encontrasse, a professora que, como mãe, gostaria que ela tivesse.

Por pretender seguir a via ensino, escolhi a Universidade de Aveiro, uma vez que a Universidade do Porto, mais próxima, ainda não proporcionava estágio integrado. Se tivera dúvidas, anos antes, quanto à disciplina a leccionar, o certo é que sempre quisera ensinar.

O curso oferecia, simultaneamente, cadeiras ligadas ao ramo científico e cadeiras pedagógicas. Encarava esta perspectiva com entusiasmo: “Vou desde cedo aprender a ensinar!!!!” Surgiu aos poucos a desilusão; tinha de memorizar, por exemplo, que o importante era levar os alunos a ter “cabeças bem feitas e não bem cheias”, a memorizar uma série de datas e factos da história da educação – memorizar, memorizar e encaixar. Contudo, no conjunto, esta panóplia de cadeiras deu-me algum *background*. Apenas as de didáctica me ensinaram a fazer

planos de aula, revelando-se úteis, na medida em que me fizeram reflectir sobre as aulas de uma forma diferente, recorrendo a actividades como filmar, observar e comentar aulas. Ou seja, apesar de ter apreciado a experiência com a didáctica, ganhei anticorpos relativamente às pedagogias, por ter sentido que eram exemplo, nalguns casos, de mais memorização.

O final do ano de estágio (integrado na licenciatura), geralmente associado ao fim de um ciclo – a licenciatura em ramo educacional – tornou-se, no meu caso, um ponto de partida: liberta das algemas de planificações ao gosto de quem me avaliava, podia dedicar-me a investir em cada turma, em cada aluno.

E eis-me agora a recordar, a tentar vislumbrar qual ou quais os caminhos seguidos para chegar ao ponto de constatar que, de uma forma geral, sempre consegui envolver os alunos, ter a certeza que os marquei e que, sobretudo, contribuí decisivamente para o seu sucesso, ao ponto de saber que, na escola onde lecciono desde 1999-2000, os alunos ficam de imediato satisfeitos ao saber que serei sua professora, vindo já preparados para ler muito acima da média, para trabalhar, mas também para terem ‘uma stora fixe’. Esta expressão é para mim importante: sei que a minha missão é ensinar, que fui investida para desempenhar as minhas funções com o máximo rigor e profissionalidade, mas também acredito que o meu eu profissional e pessoa – sendo, na verdade, as fronteiras entres eles tão ténues – me impele a estabelecer uma relação de proximidade, de envolvimento, que me costuma permitir conduzir os alunos – *ducere* – a fazer o que pretendo, isto é, descobrirem as suas potencialidades – *exducere* – e a dela tirarem partido, a aprenderem e a fazerem-no com sentido, tornando assim sólidas – porque significativas – as suas aprendizagens.

Apercebo-me que, constantemente, decido não voltar a envolver-me tão intensamente com alunos, mas acabo por não conseguir distanciar-me. No fundo, muitos são os casos de alunos que acabaram por se empenhar apenas pelo lado afectivo, pelo desejo de quererem agradar-me. É aqui importante confessar que noto na minha acção educativa um certo egocentrismo, uma forte necessidade de sentir que sou, senão ‘a’, pelo menos ‘uma das’ professoras preferidas. Na dimensão humana, os meus focos estão voltados para a afectividade, para a sensibilidade frente aos alunos, aos professores e funcionários, não abdicando contudo dos propósitos da minha profissão, ou seja, assumindo responsabilmente a vertente cognitiva e apostando em criar condições para uma construção de *saberes* sustentada pelos princípios da educação holística.

Feita esta análise ao meu ‘eu’, impõe-se, agora, a questão de uma opção metodológica.

1.3 OPÇÃO METODOLÓGICA

Esta questão, que emergiu do ‘meu’ mergulho, não apresenta uma resposta taxativa, traduzindo antes a convergência de diferentes metodologias. No fundo, optamos pelo estudo de caso, do ‘nosso’ caso, da ‘nossa’ história de vida. O uso de aspas deve-se, neste caso, às várias acepções do determinante possessivo: o ‘nosso’ caso, a ‘nossa’ história, não são apenas nossos: são fruto, por um lado, de todo um passado histórico das teorias e práticas educativas, bem como da nossa prática, que é indiscutivelmente partilhada com aqueles com quem interagimos. É, então, um estudo que visa conhecer com quem trabalhamos, bem como o que nos impele a trabalhar de determinada forma.

Mas é também, em parte, uma investigação-acção cíclica, que (re)iniciamos cada ano, com cada grupo com quem trabalhamos, que se pode ou não cruzar, sempre em função dos perfis, das apetências, do currículo que tentamos pôr em acção ao serviço dos alunos, isto é, de forma a torná-lo significativo, logo, frutífero. Na dinâmica cíclica, emergem casos multiplamente múltiplos; a redundância é propositada e intencional, porque, como apresentamos em capítulos posteriores, levamos a cabo vários serões literários em várias turmas, sendo que, em cada turma, analisamos a postura de cada aluno como uma sub-unidade, tornando cada grupo-turma uma multiplicidade de casos. E também são não apenas os serões, como os fóruns de leitura, concursos, entre outros; é tudo isto que conduz à necessidade de fazer ‘a minha história de vida’, história essa que ‘não é minha’, é igualmente deles.

Portanto, parece que a melhor definição da metodologia eleita é o ‘nosso estudo de caso’, que consiste numa multiplicidade de casos – em cada turma, um caso e, havendo interacção com outra(s) turma(s), transforma-se num ‘multi-caso complexo’; por outro lado, sempre que é reiniciado um ano lectivo, surge(m) um novo(s) caso(s). Estes casos vão sofrendo, constantemente, a interferência da aprendizagem que vamos construindo ao longo da nossa investigação-acção.

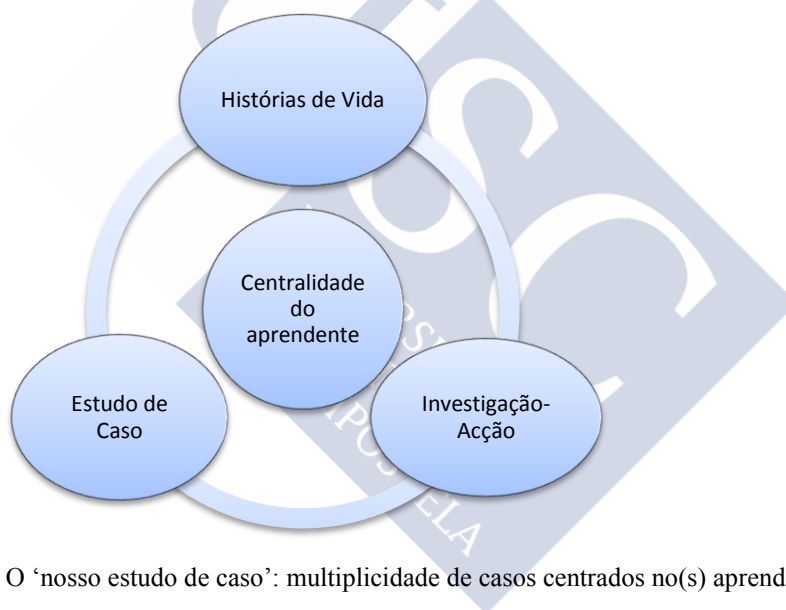


Ilustração 2: O ‘nosso estudo de caso’: multiplicidade de casos centrados no(s) aprendente(s)

Além da nossa personalidade e da história da nossa vida que apenas contribuem parcialmente para a prática pedagógica, é fundamental centrarmos a nossa atenção no aluno. Para o entendermos, assim como para nos despiremos de preconceitos sobre a aprendizagem, cremos que é pertinente relembrar a evolução das teorias de aprendizagem.

A metodologia a que recorremos, nos últimos anos, para envolver os nossos alunos no estudo de determinados autores, acaba por se inserir, se bem que de forma (aparentemente) informal, nos princípios defendidos pela aprendizagem baseada em problemas. O problema proposto, nos casos que focamos, é conseguir motivar os alunos a apresentar determinado autor publicamente, de forma lúdica, aliciante, capaz de envolver o público. Em síntese, na visão dos alunos, trata-se de uma festa em que podem brilhar, mostrar o fruto do seu trabalho, bem como

outras competências, relacionadas ou não com as aprendizagens escolares. É a sua festa, o seu momento de inversão de papéis, em que em vez de aprender para reproduzir conteúdos em testes, mostram à comunidade – no fundo, reproduzem de forma mais liberta e com o propósito de contagiar o público – aquilo que sabem e assumem-se eles próprios como actores que a(re)presentam o conhecimento construído, num processo que controlam e para o qual, naturalmente, se envolvem – sem imposições, sem transmissão, apenas com o meu encaminhamento e apoio. O(s) aluno(s) implica(m)-se, descobre(m) o que quer(em) a(re)presentar ao público – colegas, professores, pais, amigos. É, sem dúvida, uma aprendizagem que passa por uma interacção profunda dos saberes que Delors (1998) defende como sustentáculo da educação – *saber ser, saber estar, saber e saber fazer*. Pugnamos, pois, por proporcionar situações conducentes a uma educação integral – a educação do *holos*, o ser no seu todo.





2 A CONTEXTUALIZAÇÃO E A DIMENSÃO ETNOGRÁFICA

Oriunda da Antropologia, servindo para proceder ao estudo de culturas remotas num contexto de não-familiaridade, a Etnografia foi adaptada, a partir da década de 1970, às pesquisas em Educação. Esta adaptação implicou, de acordo com Flick (2009), uma grande viragem: ao invés de estudar algo exótico, a Etnografia começa a sua pesquisa a partir do que se encontra perto, buscando explicar determinados fenómenos que parecem familiares, ou seja, transformando o exótico e longínquo no familiar e próximo.

Segundo Hammersley (1990), o termo ‘etnografia’ refere, em termos metodológicos, um tipo de investigação social que comporte:

- a) o estudo, a observação do comportamento das pessoas no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador;
- b) a recolha de dados recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- c) a não sistematização da investigação e, por conseguinte a não estruturação da recolha de dados, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias que serão posteriormente usadas para interpretar o comportamento das pessoas, os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível;
- d) a investigação de uma história de vida em que o foco do estudo pode ser uma única pessoa e não um grupo muito grande;
- e) a interpretação de significado e de função de acções humanas na análise dos dados, assumindo uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída um papel meramente acessório.

A compreensão do contexto implica que o investigador dele se aproxime; Bogdan & Taylor (1975) definiram a observação participante como se tratando de uma investigação caracterizada por determinado período de interacções sociais intensas entre o investigador e o(s) sujeito(s), inserido no meio destes, e durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática. Por sua vez, Georges Lapassade (1991) e (1992) esclarece que, enquanto presentes no local, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências. Os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente da observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades. Também pode recorrer a entrevistas etnográficas, que consistem nas conversações ocasionais no terreno, não sendo portanto estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos ‘oficiais’, quer, sobretudo, de documentos pessoais, como diários, cartas, autobiografias.

Por rejeitar qualquer processo de natureza experimental e, ao invés, ao optar por estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, a etnografia pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão dos intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas, diálogos que decorrem entre os actores que constituem o elenco escolar, narrados ‘a partir de dentro’, o que torna o trabalho de campo, como refere Genzuk (1993), uma experiência altamente pessoal, sendo a interligação dos procedimentos com as capacidades individuais (do investigador) e com a variação situacional, o que faz desta tarefa uma experiência tão personalizada. Com efeito, a sua riqueza depende directamente da habilidade e da perspectiva do observador ao atribuir significado aos resultados obtidos. Mas aí reside também, paradoxalmente, a sua fragilidade. Para este autor, a etnografia é um método que implica um olhar de muito perto, baseado na experiência pessoal e na participação, que envolve três formas de recolher dados: i) entrevistas, ii) observação e iii) documentos, que, por se turno, produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto – a descrição narrativa, que pode incluir gráficos, diagramas e figuras que contribuem para melhor contar ‘a história’. Genzuk distingue ainda três princípios metodológicos:

- a) Naturalismo – que só pode ser conseguido através de um contacto directo, em cenários ‘naturais’, não através de inferências a partir do modo como as pessoas se comportam em ambientes experimentais e artificiais, ou a partir do modo como elas declaram comportar-se, em entrevistas. O naturalismo implica que os acontecimentos e os processos sociais devem ser explicados em função da sua relação com o contexto onde decorrem.
- b) Compreensão – a importância da etnografia reside, entre outras coisas, na capacidade de tornar estranho o que nos é familiar e de levar o observador, pelo acto de olhar, a demorar sobre o observável para o descrever e problematizar. Tal é necessário, na medida em que, quando uma situação é familiar, o risco de não compreensão é muito maior. Pequenos grupos – étnicos, ocupacionais e informais (incluindo as turmas escolares) – desenvolvem maneiras distintas de se posicionarem perante o mundo; essas maneiras têm de ser previamente compreendidas por quem pretenda explicar o seu comportamento. Assim, é necessário compreender o contexto do grupo em estudo antes de avançar explicações válidas.
- c) Descoberta – a concepção da investigação etnográfica implica um processo indutivo, baseado na descoberta, não limitado pela testagem de hipóteses explícitas. Abordar um fenómeno, tendo já formulado um conjunto de hipóteses, pode minar a descoberta da verdadeira natureza desse fenómeno. O que não invalida, porém, que as hipóteses possam ser importantes, porque, através delas, o foco da investigação concentra-se e torna-se mais direccionado, ainda que vá mudando.

No fundo, a finalidade é “compreender ‘de dentro’ os fenómenos educacionais. Pretende-se explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos “atores”,

das pessoas que nela participam” (Esteban, 2010, pp. 163-164). Ora tal só é possível mediante um estudo cuidadoso do contexto. Da etnografia, importa-nos reter, para a educação, a importância dada ao contexto e ao(s) sujeito(s), à inter-influência que entre eles se estabelece e à consequente e permanente transformação.

2.1 A(S) ESCOLA(S)

O mega-agrupamento constituído em Junho de 2012 fica situado numa pequena cidade do litoral, na periferia do Porto, com pouca indústria, existindo pequeno comércio e dependendo do turismo sazonal. É composto por nove unidades educativas [EU], ou seja, nove edifícios que eram escolas autónomas antes dos sucessivos agrupamentos: duas escolas básicas e secundárias – a Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida [ESMGA] – que é a escola-sede, a Escola Básica e Secundária Domingos Capela [DC], três escolas do 1º ciclo e quatro escolas básicas do 1º ciclo com jardim-de-infância. As escolas estão relativamente próximas umas das outras, situando-se o novo mega-agrupamento [AEMGA] e uma das escolas de 1º ciclo no centro da cidade, e a DC e restantes UE na periferia, num meio mais pobre. O número de alunos por escola varia bastante, assim como o nível sociocultural e económico.

Os alunos que frequentam a DC são oriundos de um meio sociocultural e económico muito baixo, verificando-se que cerca de dois terços dos alunos beneficiam de escalão A ou B. Trata-se de um subsídio estatal para livros, material escolar e alimentação, sendo que um aluno do escalão A, por exemplo, não paga as refeições da cantina, recebe gratuitamente os manuais escolares e ainda um vale para gastar na papelaria da escola em material escolar de desgaste. Um aluno do escalão B pagará metade do preço das refeições na cantina e receberá metade dos manuais escolares. Este escalão é atribuído em função das condições económicas do agregado familiar. Muitos residem em bairros sociais e alguns são de etnia cigana, revelando pouca ambição escolar. Há um número significativo de encarregados de educação desempregados.

2.1.1 Os cursos profissionais

No ano lectivo de 2007-2008, a DC passa a ter a sua primeira turma de ensino secundário (profissional), vocacionada sobretudo para dar resposta aos alunos que acabam os Cursos para Educação e Formação [CEF] que certificam duplamente os alunos com o terceiro ciclo e uma habilitação profissional: empregados de mesa e bar, electricistas e assistentes comerciais – os CEF tipo II que a escola oferecera anteriormente. Também se apresenta como alternativa para aqueles que pretendem concluir o ensino secundário, que se tornou obrigatório, em sequência da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Estes não são vocacionados para o ensino regular, mais teórico, pretendendo sobretudo uma formação profissional.

A escola encontra-se, desde 2008, apetrechada com um Restaurante Pedagógico, isto é, existe um espaço que foi construído com o propósito de permitir aos alunos dos cursos de empregado de mesa e bar treinar e, portanto, desenvolver as competências da vertente profissional, isto é, cozinhar e, principalmente, servir à mesa, num contexto muito semelhante ao do mundo do trabalho. O espaço está totalmente equipado, sendo em tudo semelhante a um restaurante onde os alunos têm aulas práticas e onde é habitual servirem, fardados a rigor,

pequenos-almoços e outras refeições. São elaboradas com requinte, na cantina da escola, sendo neste caso destinadas quer a professores, quer a funcionários, quer a alunos; são regularmente servidas refeições elaboradas por alunos e formadores, ora destinadas aos adultos da comunidade escolar ou a convidados. Essas refeições têm um preço simbólico: dois euros o pequeno-almoço e cinco euros o almoço, apenas para suportar os custos dos ingredientes e bebidas.

Tirando partido do valor acrescentado que é o Restaurante Pedagógico, o curso profissional eleito é, então, o de Técnico de Restauração, até porque a maioria dos alunos que revelam interesse em matricular-se provém dessa área socioeconómica que, num meio turístico como é o concelho de Espinho, propicia um dos percursos profissionais com maior grau de empregabilidade. Necessário se torna esclarecer que, apesar de o curso ter início em Setembro de 2007 e de o restaurante apenas ser inaugurado em Outubro de 2008 pela ministra da educação, aquando das comemorações das bodas de prata da escola, a ideia vem de longa data, sendo posta em prática de forma embrionária em 2004 num espaço da cantina da escola, separado do resto da sala por um biombo. Entre a ideia, o projecto, o cumprimento de formalidades, a construção e a inspecção do edifício, decorre um período de cerca de três anos. Note-se ainda que a ‘inauguração’ é uma cerimónia que nem sempre coincide com o efectivo início de uso de algo, sendo esse o caso. Em síntese, a direcção escolar implementa um curso profissional, em que os alunos possam ser rapidamente integrados no mercado de trabalho, rentabilizando os seus recursos.

Os cursos profissionais são criados no âmbito do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março e da Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, e são accionados de forma faseada. O plano de estudos inclui três componentes de formação: (i) *sociocultural*; (ii) *científica* e (iii) *técnica*.

A primeira componente, que envolve as disciplinas de Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Área de Integração, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física, é comum a todos os cursos profissionais; as outras componentes revestem-se de especificidades de acordo com cada curso. Trata-se de cursos que têm uma vertente mais prática, sendo as disciplinas da componente sociocultural menos aprofundadas, do ponto de vista teórico, que no ensino regular. De acordo com informação constante no sítio da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [ANQEP],

Os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional. (...) [e] a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão

Mais, adiante, no texto, é esclarecido que estes cursos apontam para um percurso “mais prático e voltado para o mundo do trabalho” apesar de não se excluir a hipótese de, mais tarde, o aluno poder prosseguir estudos. Estes cursos têm uma estrutura curricular organizada por módulos e culminam com a apresentação e defesa de um projecto conhecido por Prova de Aptidão Profissional [PAP]. Desde que o aluno conclua o curso com aproveitamento, obtém uma dupla certificação: o ensino secundário e o nível IV de qualificação do Quadro Nacional

de Qualificações [QNQ]. A conclusão de um Curso Profissional permite, por outro lado, o prosseguimento de estudos/formação num Curso de Especialização Tecnológica ou o acesso ao ensino superior, mediante o cumprimento dos requisitos previstos no regulamento de acesso ao ensino superior.

O curso de Técnico de Restauração, regido pela Portaria nº 1 319/2006, de 23 de Novembro, rectificada pela Declaração de Rectificação nº 6/2007, de 18 de Janeiro, insere-se na Área de Formação em Hotelaria e Restauração e tem duas saídas profissionais: a de Técnico de Cozinha-Pastelaria e a de Técnico de Restaurante-Bar. Como consta da portaria “É criado o curso profissional de técnico de restauração, com as variantes de cozinha-pastelaria e restaurante-bar, visando as saídas profissionais de técnico de cozinha-pastelaria e de técnico de restaurante-bar.” (nº 1 da referida Rectificação).

No caso dos nossos alunos, apesar de lhes ser incutido pelos formadores o hábito de confeccionar o máximo possível de alimentos, são especialmente treinados para a área da *mise-en-place*, para a elaboração de cocktails e, sobretudo, para bem servir à mesa. Esta opção decorre, naturalmente, do facto de as condições do Restaurante Pedagógico proporcionarem mais esse tipo de trabalho do que a cozinha propriamente dita onde o fogão, por exemplo, é bastante pequeno. Por outro lado, o mercado local absorve mais empregados de mesa /bar do que cozinheiros, havendo em cada estabelecimento de restauração um *ratio* desproporcional de empregados de mesa em relação ao número de cozinheiros.

Existem dois perfis de desempenho: o de Cozinha-Pastelaria e o de Restaurante-Bar, sendo este segundo o escolhido pela direcção da escola para dar resposta às preferências dos alunos. Como apresentado anteriormente, a escola oferece este percurso formativo aberto a qualquer estudante detentor do 9º ano – 3º ciclo do ensino básico – mas torna-se, na prática, mais vocacionado para jovens provenientes dos CEF, pois constitui, no nosso país, uma oportunidade para os jovens concluírem a escolaridade obrigatória através de um percurso flexível, para que possam prosseguir estudos ou, ainda, optar por formação que lhes proporcione uma entrada qualificada no mundo do trabalho (ANQEP).

Um estudo das condições de acesso a estes cursos leva-nos naturalmente a inferir conclusões sobre o perfil dos jovens que os frequentam. Assim, a primeira condição é ter idade igual ou superior a quinze anos. Se tivermos em consideração que, consoante o mês de nascimento, um aluno sem retenções completa o terceiro ciclo com catorze ou quinze anos, facilmente se deduz que, para ingressar num CEF, o candidato provavelmente teve retenções. Por outro lado, o candidato deve estar habilitado com o 6º ano de escolaridade, 7º ou frequência do 8º ano. Para concluir este ciclo em percurso CEF, existem duas possibilidades: tipo II e tipo III.

No caso do CEF de tipo II, pode ingressar neste curso um aluno detentor do 6º ou 7º ano, tendo então dois anos lectivos para conseguir a equivalência ao 9º ano, que os colegas do ensino regular demoram três anos a alcançar. A carga horária contempla dezasseis tempos semanais de formação profissional, pelo que o aluno conclui o 9º ano ao fim de dois anos, e recebe ainda a certificação profissional de Nível 2 de qualificação do QNQ.

Por sua vez, o CEF de tipo III, com duração de um ano lectivo, pode ser frequentado por alunos com o 8º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade,

obtendo a mesma habilitação que os alunos do CEF tipo II. Tal só é possível através do referido ‘percurso flexível’ que, na nossa óptica, é muito flexível, flexibilidade esta que resulta do facto de, por um lado, se destinar a jovens com idade igual ou superior a 15 anos que pretendam aceder a uma qualificação profissional que melhor corresponda aos seus interesses e expectativas; por outro lado, a alunos que se encontram numa situação de insucesso repetido por desinteresse manifesto das actividades académicas e preferem metodologias de aprendizagem mais concretas. Também visam ser solução para aqueles que abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória. Um outro indicador da flexibilidade é o facto de os alunos com necessidades educativas especiais poderem integrar o CEF e o concluírem com uma dupla certificação.

Habilitação Requerida	Idade Mínima	Tipo de CEF
6º ano completo ou 7º ano (frequência ou conclusão) ou 8º ano (sem aprovação)	15 anos (ou 14 anos, desde que complete 15 anos até 31 de Dezembro)	Tipo II, com duração de dois anos, permitindo a dupla certificação: 9º ano (terceiro ciclo) e formação profissional (em caso de sucesso nesta área)
8º ano completo ou frequência do 9º ano (sem aprovação)	15 anos (ou 14 anos, desde que complete 15 anos até 31 de Dezembro)	Tipo III, com duração de um ano, permitindo a dupla certificação: 9º ano (terceiro ciclo) e formação profissional (em caso de sucesso nesta área)

Tabela 5: Requisitos necessários para ingressar num Cef de tipo II ou III

Em termos de aulas previstas, o terceiro ciclo tem uma carga horária de cinco tempos (de quarenta e cinco minutos) semanais, ao longo de três anos lectivos com duração média de trinta e seis semanas cada, perfazendo assim um total aproximado de quinhentos e quarenta tempos, por oposição aos duzentos e cinquenta e seis tempos previstos para o CEF tipo II (isto é, cento e cinco horas no primeiro ano e oitenta e sete horas no segundo, num total de cento e noventa e duas horas). Relativamente ao CEF de tipo III, esta disparidade de horas também é flagrante, estando previstas quarenta e cinco horas, ou seja, sessenta tempos de quarenta e cinco minutos, em vez dos cerca de cento e setenta e cinco tempos previstos para o ensino regular (note-se que as aulas do nono ano terminam cerca de uma semana antes do oitavo e do sétimo ano, permitindo aos alunos prepararem-se para os exames nacionais).

Importa, então, referir o perfil de alunos aos quais se destina o CEF; são alunos com retenções e pouca apetência pelos estudos, representando uma via para combater o insucesso e o abandono, encaminhando os alunos para uma saída profissional.

O facto de existir um referencial de orientação e não um programa definido, um número inferior de horas e, sobretudo, a pressão exercida sobre os docentes para que os alunos tenham sucesso, o que se verifica, por exemplo, pelo facto de quarenta por cento da avaliação depender, na nossa escola, da componente sócio-afetiva, envolvendo esta o comportamento do aluno, as suas atitudes, a assiduidade, a pontualidade, a organização do caderno diário.

Nos cursos de tipo II, a avaliação decorre ao longo do curso, não havendo lugar a retenção no final do primeiro ano, o que facilmente leva estes jovens a se empenharem ainda menos; a nossa prática tem provado que, se já se torna difícil, muitas vezes, levar os jovens a entenderem que se devem empenhar todo o ano e não apenas no terceiro período, é ainda mais complicado explicar a um aluno que se deve empenhar para obter sucesso desde o início de um curso que dura dois anos lectivos, já que apenas a última avaliação tem valor, o que favorece uma atitude de constante adiamento que em nada contribui para o sucesso efectivo.

Ao referir estes percursos formativos, a nossa intenção é deixar clara a caracterização do perfil dos alunos que constituíram a primeira turma de ensino secundário profissional da escola DC; oriundos de um percurso formativo alternativo, com formação bastante diferente, pelo menos na LM, mas tendo agora que se reger por um programa idêntico ao do ensino regular, podendo o aluno candidatar-se ao exame nacional de ensino secundário. São estes os alunos com os quais é desenvolvido o trabalho que constitui o múltiplo-caso sobre o qual nos debruçamos.

2.1.2 O programa de Português

O programa de Português do ensino profissional [PPCP]¹³ resulta do ajustamento do programa dos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados ao modelo curricular dos cursos profissionais, garantindo aos alunos uma formação geral comum. A sua vertente mais prática não invalida o facto de o PPCP ser o mesmo que o do programa de Português do ensino secundário [PPES] regular¹⁴. Portanto, é perfeitamente possível para um estudante de um curso profissional ter sucesso no exame nacional de Português que, por sua vez, se apresenta como única prova específica de acesso a alguns cursos superiores. Este dado reveste-se de suma importância na medida em que as outras disciplinas têm programas diferentes no ensino profissional e no regular, o que torna bastante difícil um aluno obter sucesso num exame nacional noutra disciplina, dada a divergência dos conteúdos programáticos. É por esta razão – pelo facto de apenas o programa de Português ser coincidente e tornar mais plausível a realização de um exame nacional – que há uma certa tendência para procurar cursos que exijam como prova de ingresso o exame de Português.

Na prática, o docente de Português sabe que pode preparar alunos para uma avaliação externa a nível nacional, realidade que colide um pouco com os pressupostos de que os cursos profissionais são menos teóricos e mais práticos, uma via alternativa da escolaridade obrigatória para quem não pretende, à partida, ingressar no ensino superior. Mas acreditamos que a idade em que a escolha é feita pode levar o aluno a enveredar por um caminho e, ao longo do ensino secundário, ele possa vir a descobrir o desejo de prosseguir estudos. Aliás, consideramos um dever tentar influenciar os jovens neste sentido, assumindo da nossa parte a responsabilidade de ajustar o perfil dos cursos à necessidade de preparação para o exame de 12º ano. Na verdade, apenas se afigura diferente a divisão em módulos, prevendo assim uma avaliação por etapas e

¹³ Anexo B. 1

¹⁴ Anexo B. 2

sequencial, com atribuição de uma classificação módulo a módulo, em vez da avaliação contínua do ensino regular, em que os alunos são sujeitos a três avaliações periódicas por ano, dependendo da terceira o sucesso ou insucesso do aluno. Ou seja, num curso profissional, o processo ensino e aprendizagem é orientado de forma a permitir que o aluno cumpra os objectivos previstos para cada módulo e obtenha sucesso etapa a etapa, até concluir o ensino secundário.

O PPCP (2005) apresenta-se estruturado em doze módulos. Esta disciplina não se assemelha a outras, na medida em que não é apenas uma disciplina de conteúdos declarativos estanques. À semelhança do programa de Português do ensino regular, o PPCP divide os conteúdos em declarativos e processuais. Os declarativos, cuja especificação consta no corpo de cada módulo e emergem no processo de aprendizagem, são como o próprio termo indica aqueles que declaram os conhecimentos a abordar e, portanto, relevam do âmbito do *saber*. Os processuais, também eles comuns a todos os módulos, referentes aos procedimentos que garantem a compreensão do saber em causa e viabilizam a construção dos conhecimentos e, em consequência, o desenvolvimento e aperfeiçoamento das várias competências a desenvolver no espaço aula; apontam, pois, para o *saber fazer* e, naturalmente, implicam o *saber ser* e o *saber estar*, uma vez que, no espaço aula, estes saberes são, para nós, o suporte que proporciona oportunidades para o envolvimento dos alunos, respeitando o(s) seu(s) perfil(is), para o trabalho colaborativo, propiciando a interacção e consequente partilha de formas diferentes de aprender.

Tomamos como exemplo a Carta Modelar [CM], isto é, um documento que apresenta a sistematização das planificações anuais que costumamos facultar aos alunos, para lhes disponibilizar uma visão geral do programa, funcionando deste modo como um guia do processo a seguir.



Agrupamento de Escolas Domingos Capela



CARTA MODULAR da disciplina de Português para o triénio 2007/2010

Curso Profissional de Técnico de Restauração

Docente: Nelma Patela

Módulo 1: TEXTOS DE CARÁCTER AUTOBIOGRÁFICO 30 horas / 40 tempos lectivos	Módulo 2: TEXTOS EXPRESSIVOS E CRIATIVOS E TEXTOS POÉTICOS 24 horas / 32 tempos lectivos
<p><u>Diagnóstico</u></p> <p><u>Tipos de Texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Memórias - Diários - Cartas - Autobiografias (literário e não-literário) - Retrato e Auto-retrato - Declaração - Requerimento - Relato de experiências/ vivências - Relatório <p><u>Funcionamento da Língua</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacção discursiva (discurso; princípios reguladores da interacção discursiva) - Adequação discursiva (oral e escrito; registos e formas de tratamento) - Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) - Tipologia textual (protótipos textuais) - Morfologia e classes de palavras; - Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe - Significação lexical (significado e polissemia) 	<p><u>Tipos de texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Regulamento - Poesia lírica camoniana - Poesia do séc.XX (Sophia Andresen; António Gedeão; Manuel Alegre; Florbela Espanca; Ary dos Santos; Eugénio de Andrade;...) <p><u>Funcionamento da Língua:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nível prosódico (propriedades prosódicas) - Interacção discursiva (força ilocutória) - Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) - Tipologia textual (protótipos textuais) - Paratextos - Morfologia e classes de palavras - Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe
Módulo 3: TEXTOS DOS MEDIA I 24 horas / 32 tempos lectivos	Módulo 4: TEXTOS NARRATIVOS / DESCRITIVOS I 27 horas / 36 tempos lectivos
<p><u>Tipos de texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista - Crónica (literária e não-literária) - Artigos científicos e técnicos - Artigos de apreciação crítica - Resumo de textos informativo-expositivos <p><u>Funcionamento da Língua:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lexicografia - Relações entre palavras e estruturas lexicais - Valor semântico da estrutura frásica - Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) - Reprodução do discurso no discurso (modos de relato de discurso) - Morfologia e classes de palavras - Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe - Neologia (sigla, acronímia, onomatopeias) 	<p><u>Tipos de texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contos / Novelas de autores do séc. XX (a seleccionar) - Reconto - Síntese <p><u>Funcionamento da Língua:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Língua, comunidade linguística, variação e mudança - Referência dêictica (deixis pessoal, temporal e espacial; anáfora e co-referência) - Reprodução do discurso no discurso (verbos introdutórios de relato de discurso) - Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) - Protótipos textuais - Morfologia e classes de palavras - Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe - Relações entre palavras – relações fonéticas e gráficas (homonímia, homofonia, homografia, paronímia)

<p>Módulo 5: TEXTOS DOS MEDIA I 21 horas / 28 tempos lectivos</p> <p>Tipos de Texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Textos dos media:</i> - Artigos de apreciação crítica - Artigos científicos e técnicos - Publicidade <p>Funcionamento da Língua</p> <p>Fonologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Processos fonológicos - Inserção de segmentos - Supressão de segmentos - Alteração de segmentos <p>Semântica frásica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressões nominais - Valor dos adjetivos <p>Pragmática e Linguística textual</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Texto</i> (continuidade; progressão; coesão e coerência) <p>- Paratextos: título, bibliografia</p> <p>Tipologia textual Protótipos textuais</p>	<p>Módulo 6: TEXTOS ARGUMENTATIVOS 27 horas / 36 tempos lectivos</p> <p>Tipos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discurso político; - Sermão de Santo António aos Peixes do Pe António Vieira (excertos) <p>Funcionamento da Língua:</p> <p>Fonologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frase fonológica - Entoação - Pausa <p>Semântica frásica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referência e predicação - Expressões nominais - Valor das orações relativas - Valor referenciais <p>Pragmática e Linguística textual <i>Texto</i> (continuidade; progressão; coesão e coerência)</p> <p>Tipologia textual Protótipos textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - argumentativo
<p>Módulo 7: TEXTOS DE TEATRO I 24 horas / 32 tempos lectivos</p> <p>Texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett (leitura integral) <p>Funcionamento da Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pragmática e Linguística textual - Interacção discursiva - Força ilocutória - Processos interpretativos inferenciais - Pressuposição - Implicação conversacional - <i>Texto</i> (continuidade; progressão; coesão e coerência) - Paratextos : título, prefácio, nota de rodapé, bibliografia <p>- Tipologia textual Protótipos textuais</p>	<p>Módulo 8: TEXTOS NARRATIVOS / DESCRITIVOS E TEXTOS LÍRICOS 36 horas / 48 tempos lectivos</p> <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um romance de Eça de Queirós (leitura integral) - Poemas de Cesário Verde <p>Funcionamento da Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semântica frásica - <i>Expressões predicativas</i> - Tempo e aspecto - Modalidade - Pragmática e Linguística textual - <i>Texto</i> (continuidade; progressão; coesão e coerência) - Paratextos: título, índice, prefácio, posfácio, nota de rodapé, bibliografia <p>- Tipologia textual Protótipos textuais</p>
<p>Módulo 9: FERNANDO PESSOA, O ORTÓNIMO E OS HETERÓNIMOS 24 horas / 32 tempos lectivos</p> <p>Textos (leitura):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos informativos diversos - Textos líricos - Fernando Pessoa Ortónimo - o fingimento artístico - a dor de pensar - a nostalgia da infância - Heterónimos - Alberto Caeiro - a poesia das sensações - a poesia da natureza - Ricardo Reis - o neopaganismo - o Epicurismo e o Estoicismo - Álvaro de Campos - a vanguarda e o sensacionismo - a abulia e o tédio <p>Textos (Expressão escrita):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos do domínio profissional: - <i>Curriculum vitae</i> - estrutura 	<p>Módulo 10: CAMÕES E PESSOA: OS LUSÍADAS E MENSAGEM 36 horas / 48 tempos lectivos</p> <p>Textos (leitura):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos informativos diversos - Textos épicos e épico-líricos: - Camões e Pessoa: <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i> - <i>Os Lusíadas</i> - visão global - mitificação do herói - reflexões do Poeta: críticas e conselhos aos Portugueses - <i>Mensagem</i> - estrutura e valores simbólicos - o sebastianismo e o mito do Quinto Império - relação intertextual com <i>Os Lusíadas</i> <p>Textos (expressão escrita):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos argumentativos/expositivos argumentativos: - Textos de reflexão - estrutura - características <p>Funcionamento da Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pragmática e Linguística Textual - <i>Texto</i> (continuidade, progressão, coesão e coerência)

<ul style="list-style-type: none"> – conteúdo – funções – linguagem e estilo <p>Textos argumentativos/expositivo-argumentativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Textos de reflexão – estrutura – características <p>Funcionamento da Língua</p> <p>Pragmática e Linguística Textual</p> <ul style="list-style-type: none"> – Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência) – Tipologia textual – Protótipos textuais – Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores 	<ul style="list-style-type: none"> – Tipologia textual – Protótipos textuais – Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores
<p>Módulo 11: TEXTOS DE TEATRO II- 21 horas / 28 tempos lectivos</p>	<p>Módulo 12: TEXTOS NARRATIVOS / DESCRITIVOS II 24 horas / 32 tempos lectivos</p>
<p>Textos (leitura):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Textos de teatro – leitura literária: <i>Felizmente Há Luar</i>, de L. de Sítua Monteiro (leitura integral) – modo dramático – paralelismo entre o passado representado e as condições históricas dos anos 60: denúncia da violência da opressão – valores da liberdade e do patriotismo – aspectos simbólicos <p>Textos (escrita):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dissertação – estrutura: introdução, desenvolvimento (tese, antítese, síntese), conclusão – conteúdo – estilo – tipos de argumentos – progressão temática e discursiva – conectores predominantes <p>Funcionamento da Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pragmática e Linguística Textual – Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência) – Tipologia textual – protótipos textuais – Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores 	<p>Textos (leitura):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Textos informativos diversos – Textos narrativos e descritivos – leitura literária – <i>Memorial do Convento</i>, de José Saramago (leitura integral) – categorias do texto narrativo – estrutura – dimensão simbólica/histórica – visão crítica – linguagem e estilo <p>Textos (escrita):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dissertação <p>Funcionamento da Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pragmática e Linguística Textual – Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência) – Tipologia textual – Protótipos textuais – Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores

Tabela 6: Carta modelar trienal (módulos 1 a 12)¹⁵

Verificamos que a CM apresenta os diferentes módulos a realizar ao longo dos três anos – um total de doze que implicam o envolvimento dos alunos no número de horas indicado. Para cada módulo, são indicados, em termos de conteúdos programáticos, géneros literários e autores a serem abordados, posteriormente, para exemplificar o trabalho desenvolvido com os alunos.

Uma vez que o teste de diagnóstico é feito no início do ano, este é assinalado no Módulo 1 pois nenhuma aula ou actividade pode ser posta em prática e, consequentemente, sumariada, fora de um dos módulos. Retomamos a questão, mais adiante.

Constatamos que há uma clara interdependência dos módulos, uma sequencialidade – uns dão continuidade a outros; alguns dos conteúdos são transversais e reforçam essa interdependência; é o caso de ‘Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência)’, que aparece em todos os módulos, tendo em vista cobrir a totalidade das tipologias textuais, mas essencialmente levar à aprendizagem do que caracteriza um texto na sua estrutura, ou seja,

¹⁵ Reprodução não-editada

(re)conhecer as características, a especificidade de determinado tipo de texto, como por exemplo de uma carta formal, de um requerimento, de uma crónica, de um conto – o que faz todo o sentido se tivermos em conta que é a tipologia textual que, em quase todos os módulos, representa o núcleo de cada um deles. Dizemos que tal acontece em quase todos os módulos pois, no caso do Módulo 8, romance e poesia estão juntos, na medida em que o núcleo, ou ponto de união, é a corrente estética em que se inserem os autores a estudar. Lembramos, a propósito, o que Alexopoulou (2010, p. 4) salienta no que ao saber das tipologias textuais concerne; dele depende a compreensão leitora, que

es el resultado de la interacción entre las pistas que proporciona el texto –tanto textuales como paratextuales (utilización de distintos tipos de letra, ilustraciones, disposición gráfica)– y el conocimiento preexistente del lector gracias a su experiencia comunicativa y social acerca del tema que aborda el texto y de su organización discursiva.

Nesta dimensão apostamos, quando nos empenhamos no trabalho dos alunos, envolvendo-os em função dos seus contextos, das suas experiências prévias, dos seus interesses no momento presente, visando o desenvolvimento da sua compreensão leitora.

Relativamente a ‘Morfologia e classes de palavras’, podemos verificar que este conteúdo programático surge explicitamente nos Módulos 1, 2, 3, e 4, facto que assume pertinência na medida em que um ensino em espiral pressupõe progressão, pelo que começar por solidificar conhecimentos sobre classes de palavras, parte mais simples e sem a qual dificilmente se pode apreender outros conteúdos gramaticais, se afigura como o modo mais adequado de compreender outros mais complexos. No que concerne à abordagem do conteúdo ‘Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintáticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe’, ele integra os quatro primeiros módulos, por razões semelhantes às apresentadas, neste caso, relativas ao conteúdo ‘Classes de Palavras’. Se atentarmos nos quatro últimos módulos, a presença do conteúdo ‘Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores’, numa clara alusão ao que temos vindo a afirmar, destaca a necessidade de uma progressão com vista a uma posterior consolidação.

Pouco depois do início do ano lectivo e de termos entregue aos alunos a CM, todos os docentes tiveram de integrar, num dossier gerido pela directora de turma e/ou pelo director de curso, uma apresentação dos referidos módulos. A finalidade deste requisito surge em termos da organização do curso, a qual tem de ser continuamente actualizada em função das directrizes emanadas pela tutela, para manter informada a direcção da programação e realização dos pressupostos e, assim, o processo estar disponível para possível inspecção escolar.



Agrupamento de Escolas Domingos Capela



CARTA MODULAR SIMPLIFICADA - disciplina: **Português** / Triénio **2007/2010**

Curso Profissional de Técnico de Restauração

Docente: Nelma Patela

Conteúdos Programáticos			
Módulo	Conteúdos Essenciais	Horas	Aulas
1-Textos de Carácter Autobiográfico	Memórias, diários, cartas, autobiografias. Textos utilitários: declaração, requerimento, contrato, regulamento, relatório, acta, curriculum vitae, verbete	30	40
2- Textos Expressivos e Criativos e Textos Poéticos	Camões lírico Poetas portugueses do século XX	24	32
3- Textos dos Media I	Entrevista, crónica, artigos científicos e técnicos, artigos de apreciação crítica.	24	32
4- Textos Narrativos / Descritivos	Leitura literária: poesia, contos, novelas de autores do século XX Textos para leitura em regime contratual.	27	36
5- Textos dos Media II	O verbal e o visual: a imagem na publicidade, no desenho humorístico e na ilustração. Comunicado, reclamação, protesto.	21	28
6- Textos Argumentativos	Discurso político <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> , Pe. António Vieira	27	36
7- Textos de Teatro	<i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett	24	32
8- Textos Narrativos/Descritivos e T. Líricos	Um romance de Eça de Queirós Poesia de Cesário Verde Textos para leitura em regime contratual.	36	48
9- Textos Líricos	Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimos	24	32
10- Textos Épicos e Épico-Líricos	Camões e Pessoa: <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i>	36	48
11- Textos de Teatro II	<i>Felizmente Há Luar!</i> , Luís Sttau Monteiro	21	28
12- Textos Narrativos/Descritivos	<i>Memorial do Convento</i> ; José Saramago Textos para leitura em regime contratual.	24	32

Tabela 7: Adaptação/ simplificação da CM - conteúdos programáticos declarativos dos três anos, com horas e tempo sugeridos, entregue ao director de curso e a directora de turma¹⁶

Uma análise das duas grelhas (ver tabelas 4 e 5) permite verificar que os conteúdos estão distribuídos pelas competências nucleares e convém serem trabalhados em interacção. Queremos com isto dizer que, apesar de haver muitos conteúdos específicos a cada módulo (tipologias textuais), a língua propriamente dita é perspectivada transversalmente e apreendida em espiral: coesão, coerência, progressão, intencionalidade comunicativa; por

¹⁶ Reprodução não-editada

exemplo, estas dimensões são trabalhadas ao longo de todo o percurso, retomando aspectos já focados e aprofundando-os nas etapas seguintes. De novo, recorremos a Alexopoulou (2010) que, a partir da definição de ‘texto’, destaca a sua tripla dimensão – comunicativa, pragmática e estrutural –, a qual ecoa o que acima afirmamos relativamente à aprendizagem da língua em espiral. Com efeito, as três dimensões são implementadas de forma espiralada, retomadas em cada módulo, sempre com o intuito de promover a qualidade e o aprimoramento da comunicação.

Acrescentamos que a presente CM é, como se espera de qualquer planificação pedagógico-didáctica, um ponto de partida, uma orientação para alunos e professora, pressupondo-se, por um lado, um movimento em espiral em que constantemente se retomam conteúdos, complexificando-os ou aprofundando-os, progressivamente, sem necessidade de reaparecerem em cada módulo; por outro lado, também está subjacente um constante reforço do trabalho sobre os conteúdos em que os alunos revelam mais dificuldade, não no sentido de os aprofundar, mas antes com a intenção de fazer abordagens diferentes dos mesmos, tentando ir ao encontro dos diversos perfis dos aprendentes, propondo vias alternativas, com vista a possibilitar a aprendizagem e, conseqüentemente, levar ao sucesso evitando o abandono escolar.

O PPCP (2005) estabelece que a disciplina de Português visa:

o desenvolvimento progressivo de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna (...) bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo. (p. 2)

O papel da língua materna na construção da identidade e como potenciadora de uma comunicação rica e eficaz está destacado neste excerto, o que nos permite concluir que a tutela é aberta a qualquer metodologia que vise este fim, reiterando a importância da oralidade que nem sempre é, quanto a nós, devidamente trabalhada, provavelmente pela cultura de avaliação dos alunos quase exclusivamente orientada para a escrita. É certo que, desde o início da década de noventa, a importância conferida à oralidade tem conduzido à sua exploração pedagógico-didáctica e ao seu aprimoramento, aspectos que têm vindo a ser cada vez sublinhados nos Programas de Português, como no excerto transcrito se pode comprovar:

[n]este sentido, reveste-se de particular importância promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação. (Idem, Ibidem)

Importa referir que os exames nacionais de final de ciclo (quarto, sexto, nono e décimo segundo ano) continuam a incidir apenas na compreensão e expressão escritas, inexistindo prova oral. Por conseguinte, o peso dado aos testes escritos na avaliação de cada aluno é realmente preponderante, o que se nota cada vez mais num sociedade em que os rankings das

melhores escolas, com base nos exames nacionais, levam naturalmente os docentes a dirigir a sua actividade lectiva no sentido de melhor preparar os alunos para estas provas, isto é, investindo fundamentalmente na escrita, em detrimento da oralidade; de facto, a orientação dada pela tutela à avaliação contemplando essencialmente os conteúdos relativos à escrita, leva a que muitos docentes descurem o ensino e aprendizagem da oralidade – a audição e a expressão verbal. Reconhecemos que esta tendência induz a uma ausência do ensino reflexivo e sistemático da oralidade e lamentamos que esta situação prejudique “un sentido pleno de interacción, desarrollo y construcción de saber” como refere Gutiérrez Rios (2012, p. 230), ao problematizar no seu artigo esta tendência. Daí que recomende “pensar la oralidad como objeto de enseñanza (...) enfoca la mirada en la importancia de un conocimiento sobre este tópico de la materia” (Idem, p. 237).





3 PROBLEMAS IDENTIFICADOS – PROCURA DE RESPOSTAS

Estando envolvida na formação dos estudantes dos cursos profissionais e acalentando a esperança de encaminhar alguns dos jovens inscritos, para o ensino superior, o primeiro passo dado é no sentido de diagnosticar a situação, de modo a ser capaz de dar seguimento à planificação do trabalho a ser feito. Centramo-nos, então, no delinear do perfil dos jovens envolvidos, partindo do(s) seu(s) percurso(s), do(s) contexto(s) em que vivem. Tendo em consideração o tipo de alunos para os quais o curso é criado e implementado, conhecendo o seu percurso escolar, somos levada a deduzir que os alunos do ensino profissional são geralmente jovens com pouca apetência para os estudos ou, pelo menos, para os *curricula* tendencialmente teóricos. A turma começa com cerca de vinte e cinco estudantes e termina com nove (número atingido no final primeiro ano do curso), já que muitos deles anulam a sua inscrição, ou por conseguirem um emprego, ou por considerarem que este novo percurso não é propriamente a continuação de um CEF, exigindo mais empenho.

Na realidade, o teste de diagnóstico aplicado no início do ano lectivo¹⁷ tem o intuito de avaliar o nível de proficiência de cada aluno, na compreensão e na expressão oral e escrita, bem como a sua capacidade crítica e, sobretudo, de conhecer um pouco dos seus gostos. Nesse sentido, no teste, há questões (registadas com um grafismo diferente), que se centram no aluno, apelando ao reviver das suas vivências, à expressão das emoções, de modo a que possamos conhecê-los e tentar responder aos seus interesses, implicando-nos nas propostas que lhes fazemos no sentido de os incentivar à aprendizagem. Importa, destacar que as respostas dos alunos revelam um cenário muito preocupante, evidenciam em todos os itens avaliados resultados bastante aquém do desejável. Além das grandes lacunas registadas na compreensão e expressão oral ou escrita, os inquéritos feitos aos alunos, através da ficha sócio-afetiva entregue na primeira aula, revelam baixas expectativas académicas e profissionais. Fica claro que grande parte dos alunos não está disposta a se empenhar nos estudos. No nosso entender, esta falta de vontade evidenciada é principalmente associada à baixa autoestima, já que muitos apontam como causa do seu insucesso o facto ‘não ter cabeça’.

Uma vez o diagnóstico realizado, importa identificar o(s) problema(s) com que nos deparamos. Para lá de um perfil que se revela pouco promissor, a redução drástica do número de alunos, que ocorre no início do curso, anuncia um fracasso para o projecto que a escola abraça. Também, por essa razão, sentimos ser necessário motivar os alunos, envolvê-los. Para estes jovens, a conclusão do terceiro ciclo é um feito notável por conseguirem atingir um nível acima das suas expectativas, já que os seus pais têm quase todos apenas o primeiro ciclo (quarto ano de escolaridade).

¹⁷ Anexo B. 3

3.1 DA OPÇÃO METODOLÓGICA AO SERÃO LITERÁRIO – SLNP

Nascido de uma situação-problema que aqui apresentamos sucintamente, por estar devidamente exposta na componente empírica, o Serão Literário [SL] convoca uma metodologia que tem início, numa turma de ensino secundário, que nos é atribuída, no primeiro ano em que surge na escola, um 10º ano de curso profissional, em 2007/2008.

Esta situação, por si só, não se apresenta como um problema, mas antes como uma oportunidade de leccionar na nossa escola num nível escolar que, até então, só tínhamos podido leccionar em outras escolas. No entanto, as especificidades do curso acabam por nos conduzir à formulação de uma questão-problema. Com efeito, o programa é semelhante ao do ensino regular – apenas difere na divisão modular –, mas a disciplina que leccionamos pode ser porventura a única via de candidatura ao ensino superior, dependendo do sucesso no exame nacional. Se, por um lado, a ideia se nos afigura tentadora, nos impele a motivar os alunos a tentarem esta via, o certo é que temos diante de nós uma turma de alunos com baixas expectativas a nível académico, com um percurso escolar de certo modo atribulado, maioritariamente provenientes do ensino alternativo – CEF –. Vemo-nos, então, confrontada por um dilema, o qual decidimos considerar como um desafio¹⁸.

3.1.1 Ponto de partida

A realidade com a qual nos confrontamos transforma-se num problema quando nos apercebemos que somos docentes da única disciplina que pode abrir as portas para o prosseguimento de estudos.

- De que forma se torna a realidade num problema?

O programa é igual ao do ensino regular; apenas difere por ser dividido em módulos e ter avaliação modular, o que, à partida, é uma mais-valia pois parece permitir preparar os alunos para um eventual exame nacional de 12º ano de português. Sentimo-nos, com efeito, desafiada a lutar por oferecer, aos nossos alunos, a oportunidade de continuarem os seus estudos.

No entanto, estamos perante uma turma de ramo profissional, que é, teoricamente, apenas um percurso diferente que não inviabiliza o acesso ao ensino superior mas, na prática, esta é uma via associada ao facilitismo, o que no caso desta turma em concreto, é ainda mais claro, por tratar-se de um conjunto de alunos maioritariamente provenientes de percursos alternativos, com pouca apetência para os estudos, quase nenhuma ambição, e hábitos de trabalho muito limitados.

- Onde nos situamos face ao ponto de partida?

Por um lado, entendemos as suas limitações e a sua pouca adesão; o objectivo de alguns alunos é estar ocupado enquanto não arranja emprego ou, então, concluir o secundário de modo mais prático, menos teórico.

¹⁸ Daí a criação de uma metodologia que acaba por ser conhecida entre colegas como o SLNP – Serão Literário Nelma Patela.

Por outro lado, é nossa ambição levar os alunos a tentar prosseguir estudos. Acreditamos que a motivação é a palavra-chave, principalmente se associada a uma vertente muito prática, aparentemente menos teórica (usamos propositadamente o termo ‘aparentemente’ na medida em que a teoria não é apresentada como tal, mas antes solicitada pelos alunos, a quem damos exemplos e, apenas depois, sínteses, geralmente a seu pedido, num processo de psicologia inversa). Ou seja: pretendemos, obviamente, que o aluno dê a devida atenção à teoria, pelo que optamos, frequentemente, por fingir que essa não é a nossa intenção, como que lhes sonegando informação. Sendo esta a nossa postura – de aparente alheamento face à teoria o resultado esperado é que o aluno pretenda precisamente o contrário; ela surte o efeito desejado pois é o aluno quem acaba por pedir explicações e chegar à teoria.

- Mas, para estes alunos poderem ingressar num curso superior, qual é a via de acesso?

Rapidamente nos apercebemos, ao consultar as planificações das outras disciplinas e ao trocarmos impressões com os colegas que as leccionam, que apenas a disciplina de português tem um programa igual ao do ensino regular, permitindo, caso os alunos se encontrem à altura do desafio, prepará-los para exame nacional. Todavia, esta situação é mais plausível no plano teórico, visto que, na prática, e conhecendo realidades de outras escolas, os cursos profissionais funcionam como via de conclusão do ensino secundário, desconhecendo nós casos de candidaturas ao ensino superior por parte de alunos oriundos desta via de ensino.

No entanto, ciente de que grande parte da falta de empenho e de ambição dos nossos alunos se deve ao baixo meio económico-social em que se inserem, sentido nós termos a missão de contribuir para, de algum modo, desviar o rumo natural das suas vidas, desvendamos-lhes outras vias, outras visões e posturas de vida. É, pois, entendendo o problema, que nos confronta, como um desafio, que partimos à descoberta de actividades inovadoras e criativas que permitam, de forma eficaz, adaptar os conteúdos e o grau de exigência requeridos por uma prova nacional ao seu perfil.

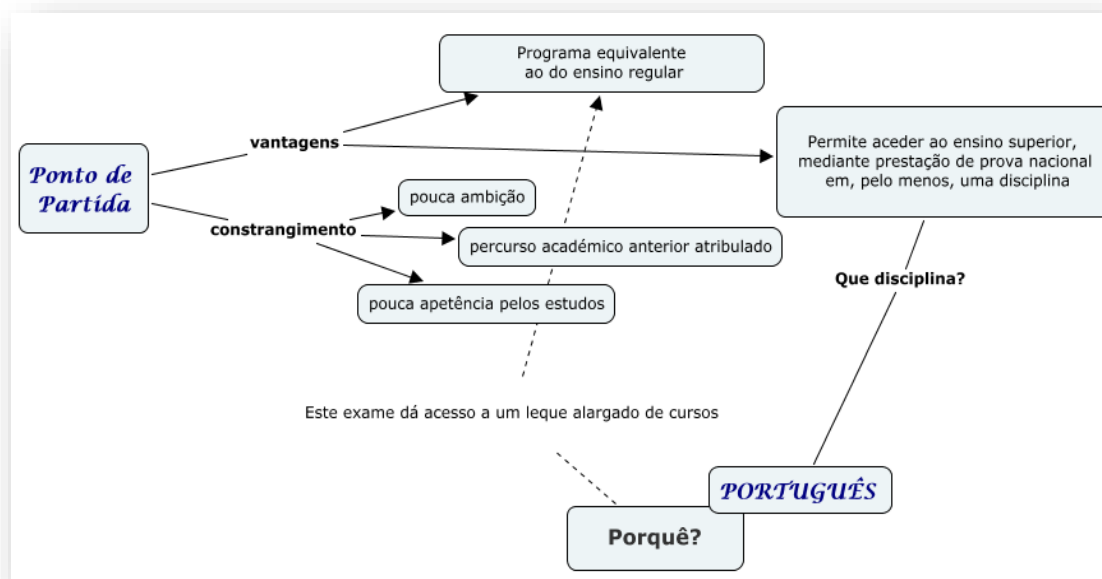


Ilustração 3: Situação-problema – curso profissional e fraca apetência vs desafio: possibilidade de ingresso no ensino secundário

Com este mapa conceptual, pretendemos realçar as duas situações que temos vindo a problematizar e que sendo, aparentemente, opostas, se apresentam como complementares. A solução do problema passa, entre outras opções, pela implementação de uma metodologia que, *per se*, se constitua num desafio às capacidades ‘adormecidas’ dos alunos, face às atribuições com que se depararam no seu percurso escolar, despertando-os para o ‘seu valor’ e levando-os a sentirem-se ‘valorizados’ e determinados a mostrar ‘quanto valem’. É intencional da nossa parte evidenciar o ‘valor’ do sujeito aprendente pois é esta, talvez, a principal estratégia a que recorreremos na SLNP. Como tivemos oportunidade de problematizar, ao referir o recurso às HD, sublinhamos agora, a propóstio do SL, que tal como elas se constituem numa estratégia pedagogia que envolve o sujeito, o mesmo acontece na metodologia por nós proposta – a SNLP –; ela visa criar condições para que o ‘valor’ do sujeito se evidencie.

- Por que optar pelo SNLP?

Comungando do pensamento de Day (2001), acreditamos que o acto de ensinar também passa por uma educação dedicada, carinhosa, pelo *caring* que o autor defende, que necessita de um trabalho emocional onde predominam prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria. Seguimos ainda o pensamento de Goleman (1999) que valoriza a importância da inteligência emocional, pelas competências que contempla, reconhecendo-a ao nível das capacidades intelectuais. Norman (2003) reitera a teoria de Goleman, e defende que as emoções têm um papel preponderante no nosso quotidiano, que os afectos positivos estimulam a curiosidade e a criatividade, transformando o cérebro num organismo propulsor da aprendizagem

efectiva. No âmbito das ideias dos autores convocados, a metodologia por nós eleita – SLNP¹⁹ surge como resposta aos problemas identificados no contexto em que a nossa acção pedagógica tem lugar, na realidade com que nos confrontamos, no nosso dia-a-dia escolar; a estratégia implicada é encarada como uma via para os resolver.

- O que significa, no nosso entender, um SL?

‘Serão’, tal como o seu sinónimo ‘sarau’, é uma palavra que tem origem no termo latino *seranum* (o que acontece tarde) e *serum* (relativo ao entardecer) por ter lugar geralmente ao fim do dia. Trata-se de um evento cultural muito comum no século XIX, em que as pessoas se encontram para se manifestar artisticamente. Aliás, um exemplo destes eventos é amplamente descrito n’*Os Maias*: o Sarau Literário do Teatro da Trindade. Entre os dois termos sinónimos, optamos por ‘serão’, por ser um termo menos usado, pretendendo nós assim marcar a diferença em relação às atividades habitualmente denominados ‘saraus’, festas escolares em que cada turma ou grupo de alunos vem apresentar uma canção, uma dança, um teatro, sem haver propriamente um fio condutor, um tema central, um projecto que viabilize organizar as ideias, os conteúdos e estrategicamente articule as actividades.

Com a nossa opção terminológica, pretendemos demarcar-nos dos ‘saraus’; definimos o ‘nosso’ ‘serão’ como o culminar de um trabalho pedagógico-didáctico focado num tema, uma apresentação ‘artística’ que envolva os conteúdos programáticos trabalhados e apreendidos no âmbito de um determinado conhecimento sobre um autor cuja obra faz parte do currículo; o serão contempla os seus textos, a (re)interpretação e (re)construção linguística e literária, no fundo, o estudo da língua (oralidade, leitura, escrita) e o das competências comunicativas. A performance dos alunos contempla a preparação de cartazes, a inserção na época pela pesquisa de música e de dança e pelo recurso ao canto, à declamação, à leitura, à apresentação sentida e emocional de livro(s) lido(s) ou de poemas²⁰. A SLNP desencadeia, pelas múltiplas potencialidade pedagógicas implicadas, uma motivação que, à medida que a preparação do serão ocorre, passa de extrínseca a intrínseca, na medida em que essas potencialidades apelam à identidade de cada aluno; o tema unificador – a obra e vida do autor – é utilizado para a exploração de diversas competências linguísticas e de várias tipologias textuais, em situações diversificadas, na maioria das vezes, propostas e criadas pelos próprios alunos. Vem, pois, a propósito relembrar as mais valias das HD, as quais contemplamos na nossa metodologia, a saber, o facto de contribuírem positivamente no que concerne

- a. a capacidade de pesquisa;
- b. a técnica de escrita propriamente dita – nomeadamente ao serviço da pragmática comunicativa;
- c. a organização e gestão de projectos;
- d. a resolução de problemas na tomada de decisões para ultrapassar obstáculos e, consequentemente, o desenvolvimento das capacidades interpessoais, que decorre do trabalho de grupo;

¹⁹ Ao identificarmos a metodologia por nós eleita como ‘SLNP’, distinguimo-la da sigla SL – ‘serão literário’.

²⁰ São recuperados, mais adiante, exemplos concretos destas apresentações, recorrendo a narração/descrição e reflexão.

- e. o modo de apresentação de trabalhos realizados / de informações colectadas, o que implica tomadas de decisão relativamente ao tipo de apresentação a realizar à turma ou ao público;
- f. a capacidade de avaliação, ganhando experiência a criticar o seu próprio ou o de outrem e, em simultâneo, abrindo-se à crítica dos pares e/ou do professor.

A SLNP leva, pois, à concretização de todo um percurso de aprendizagem – o evento, também ele, conhecido por SL. Este é apenas a ponta visível do iceberg e, do mesmo modo que se considera que apenas cerca de 10% de um iceberg emergem e são visíveis, estando os restantes 90% imersos – mas, como a imagem mostra, repletos de luz –, o SL, se bem que aparente ser um evento simples de pequena duração, na verdade, envolve muitas horas de trabalho em sala de aula e em comunidade, trabalho esse que implica processos de aprendizagem abrangentes e não apenas os que tornam evidentes no acto de apresentação.



Ilustração 4: Imagem de um *iceberg*²¹

3.1.2 Problem-based learning

Identificamo-nos com uma perspectiva de aprendizagem a partir de situações-problema que implicam um trabalho em várias frentes para lhe dar resposta – a PBL (em português, a aprendizagem baseada em problemas: ABP). Mateus (2011) considera o trabalho de projecto uma metodologia de investigação “centrada na resolução de problemas pertinentes e reais” (p.3), num período de tempo, utilizando recursos relacionados com o meio envolvente. De acordo com a autora, a metodologia de trabalho de projecto

- implica “uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber” (p.5) que requer um plano de acção “flexível, aberto, sujeito a reajustamentos de conteúdos, de metodologias, calendários” (p.5);
- pressupõe uma reflexão em grupo, considerada como “uma nova forma de aprender” (p.5);
- relaciona teoria/prática, saberes escolares/saberes sociais.

²¹ Fonte: <http://waterinfoontap.com/category/ice-bergs-to-africa/>

A APB implica, pois, uma participação activa dos elementos do grupo, onde, num espírito de trabalho colaborativo, devidamente definido, planificado, organizado e consensual, de acordo com todos os elementos do grupo, cada um contribui, de acordo com as suas capacidades, interesses e motivações.

O coordenador do projeto desempenha um papel relevante no processo, uma vez que deverá ser o líder do grupo, tutor, recurso, encenador, dinamizador, facilitador de contactos sociais e relacionais (Mateus, 2011). Estes trabalhos tornam-se, pois, importantes por contribuírem para uma descentralização e democratização do processo de ensino e aprendizagem, para tomadas de decisão, mudanças, aprendizagem interativa, dinâmicas com autonomia e responsabilidade, visão sistémica do conhecimento, flexibilidade nas suas relações entre o saber e o poder (Mateus, 2011).

No entender de Castro e Ricardo, citados por Mateus (2011), a metodologia de trabalho de projecto está alicerçada na interligação de procedimentos e operações numa sequência lógica, cujo objectivo é converter um problema em projecto, isto é, construir um projecto para resolver um problema identificado, passando o problema a ser considerado como a potencialidade para passar de uma situação real a uma desejada; no nosso caso, aceitamo-lo como um desafio que nos leva a criar oportunidades de novas vias de aprendizagem aos nossos alunos. Leite, Malpique e Santos (citados em Mateus, 2011) indicam que “o trabalho de projecto pode ser um contributo de mudança” (p.5) causando o confronto de ideias e de práticas que conduz a alterações na escola. Assim acontece com os nossos alunos que deixam de encarar a escola como uma fábrica e passam a vê-la como um local de convívio e aprendizagem para a vida.

Mateus (2011) explica que o trabalho de projecto pressupõe várias etapas: i) identificação, formulação de problemas, ii) pesquisa, iii) produção, iv) apresentação, v) globalização e vi) avaliação final do trabalho. No grupo, cada elemento desempenha um papel diferente, mas em complementaridade com assumido pelos elementos do grupo e os dos outros grupos de trabalho; (quanto a nós, é de suma importância, na medida em que o grupo não se confina a si mesmo, sendo por sua vez parte de um todo. Numa dinâmica própria e interactiva, tendo sempre em conta uma visão global, a equipa procura a resolução do problema identificado e a forma de avançar para uma etapa inovadora e desafiante para outras que se seguirão. É de suma importância, para uma melhor construção do saber, desenvolver uma interdisciplinaridade, assente na aprendizagem dos diversos conteúdos implicados, e na procura do efectivo e eficaz alcance dos objetivos traçados a nível cognitivo, o que “permitirá descobrir uma unidade através da pluralidade de olhares, uma interdisciplinaridade centrípeta” (Cros citado por Mateus, 2011, p.11) que propiciará uma abordagem mais eficaz porque mais integral. Estes trabalhos são ainda importantes por contribuírem para a descentralização e democratização das tarefas, para tomadas de decisão conducentes à mudanças, para a facilitação de uma aprendizagem interactiva, para a implementação de dinâmicas com autonomia e responsabilidade, para a construção de uma visão sistémica e integral do conhecimento, pela flexibilidade das relações estabelecidas entre o saber e o poder (Mateus, 2011).

A grande inovação nesta metodologia resulta do facto de vencer o que, tradicionalmente, acontecia, isto é, os alunos ‘adquiriam’ conteúdos porque tinham de o fazer, porque iriam ser testados sobre o que tinham conseguido reter e não sobre o que tinham compreendido. Com a

metodologia ABP os alunos são motivados para a aprendizagem, para o questionamento em função dos seus interesses e necessidades, para a construção de um conhecimento que lhe possa ser útil. Há um objectivo a atingir e esse não se confina aos testes. A forma que encontramos para envolver os alunos em torno de projectos, que apresentamos adiante, é a organização de um SL em que deverão apresentar ao público o fruto das suas descobertas, das suas conquistas, das suas construções. O público afigura-se-nos da maior importância, na medida em que motiva os alunos e em que é importante para o futuro, para os alunos saberem o que apresentar de acordo com cada tipo de público.

- Afinal, em que consiste a SNLP?

É uma metodologia de ensino e aprendizagem baseada no princípio do uso de problemas como ponto de partida para construção de novos conhecimentos, sua compreensão e integração. De acordo com este conceito, o problema precede a teoria, o trabalho é realizado em grupo, nunca descurando as potencialidades e interesses de cada aluno, a aprendizagem é autónoma e pressupõe convocar os conhecimentos necessários para a solução do problema.

- Qual o papel do professor neste processo?
- E qual o papel dos alunos?

De uma forma mais ou menos sequencial, o professor actua em três fases:

- i) O professor cria condições para que os alunos identifiquem um problema de modo que sejam abordados os conteúdos do currículo evidenciando um determinado saber, quer pela construção, pela transformação, pela adequação..
- ii) O professor orienta os alunos para a resolução do problema. Esta etapa é particularmente difícil porque o professor precisa de apoiar os alunos, sem dirigi-los, isto é, precisa de criar condições para que eles descubram, pela implicação na prática, na experiência, no questionamento, como resolver o problema com que se confrontam.
- iii) O professor avalia o problema, o aluno e sua própria actuação, e pondera a pertinência do problema na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de competências.

Por seu turno,

- i) Os alunos aprendem colaborativamente com os membros do seu grupo e percebem que é necessária a participação de todos para atingir o sucesso; descobrem as suas potencialidade e aprendem a conviver e a colaborar, rentabilizando os conhecimentos e as competências de uns e de outros.
- ii) A aprendizagem exige deles a tomada de decisão sobre
 - a. como e o que aprender;
 - b. como aplicar o que aprenderam para resolver o problema.

Com o esquema que se segue tentamos mostrar os sentidos das interacções no sistema tradicional, em que o professor detém o conhecimento, transmite-o e solicita a sua reprodução por parte do aluno. Como contraponto, na imagem das interacções suscitadas pela metodologia eleita, o professor parece eclipsar-se, assumindo-se mais como um agente provocador, enquanto os alunos interagem muito mais entre eles.

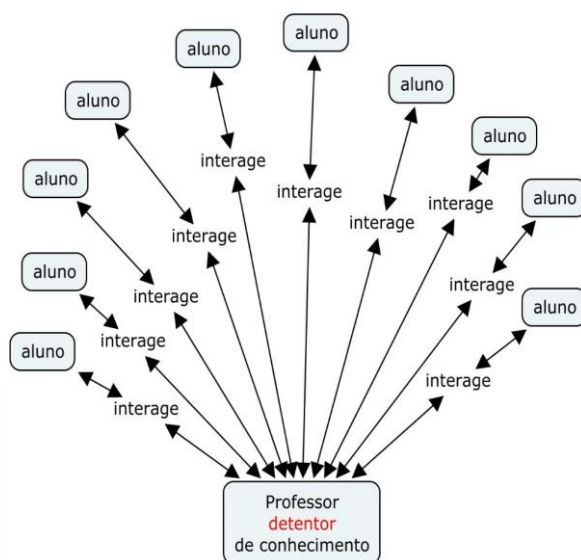


Ilustração 5: Sala de aula tradicional

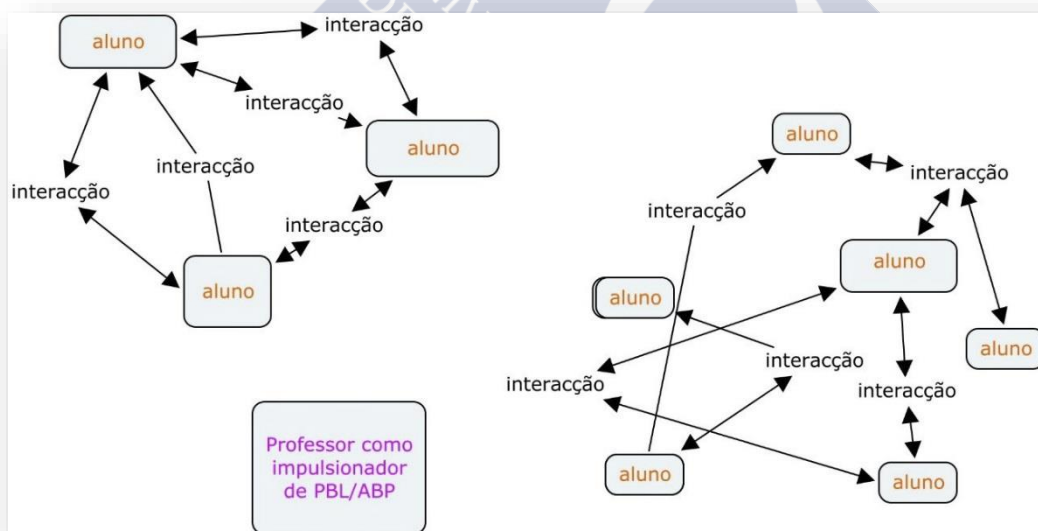


Ilustração 6: Sala de aula de acordo com ABP – a implementação da metodologia SLNP

Como podemos observar na ilustração 5, na metodologia tradicional predomina o controlo do professor que se limita a uma interacção professor-aluno-professor, sendo o primeiro aquele que detém o saber e que solicita a sua reprodução por parte do aluno; já na sala de aula que propomos na ilustração 6, a dinâmica própria das metodologias actuais, tal como a ABA, em

que o docente, espécie de impulsionador a que chamaríamos agente provocador, encobre o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, abrindo espaço ao diálogo, à inquirição, à descoberta, estando disponível sem impor.

A SLNP assenta nas metodologias que elegemos – HV/HD/PBL –, na medida em que o centro das nossas atenções é o aluno na sua identidade. A sua HV e o seu perfil interessam-nos para adequar a nossa actuação; uma forma de a conhecermos melhor é, por exemplo, através das HD que, como anunciámos, vão evoluindo até se transformarem em metodologia de planificação textual. No fundo, buscando a centralidade do aluno e a sua crescente autonomia, socorremo-nos dos princípios do PBL para os implicar na sua aprendizagem. Consoante cada perfil, adaptamos a nossa intervenção. Nessa óptica, temos em atenção o perfil dos alunos; procuramos conhecer os seus percursos de vida e, por inerência, os seus interesses bem como o(s) contexto(s) em que se integram; não esquecendo a dicotomia potencialidades/limitações do indivíduo, centramos a nossa atenção nas dificuldades, nos problemas com que se confrontam, tentando com a sua implicação encontrar, pela negociação, formas de ultrapassá-los.

Definimo-la, pois, como uma metodologia que implica um projecto interdisciplinar que leva o aluno a defrontar-se com um tema que, na sua complexidade, se constitui no seu objecto de estudo, (Morin E. , 1999), desencadeando uma dinâmica transdisciplinar; a ideia é permitir que o pensamento não fique limitado aos conteúdos programáticos e seus aspectos cognitivos, mas seja relacionado com os contextos reais em que o aluno se move. Os *saberes* construídos em ambiente escolar, através das oportunidades surgidas nas interacções vividas em contexto real, levam a que eles sejam convocados, utilizados, aplicados e promovam o desenvolvimento de competências e habilidades dando origem a *saberes fazer* específicos, a competências transversais. Mais, diremos, que, ecoando a (inter)subjectividade, os alunos valorizam o pensamento relacional, articulado, crítico, criativo, auto-organizador e emergente, contrariando um pensamento formatado, único, sustentado em práticas pedagógicas instrucionistas (Nicolescu & alli, 2000).

Assim sendo, a SNLP, pelo recurso a actividades motivadoras, pela implementação de estratégias desafiadoras, para além de criar condições para o contacto com os conteúdos programáticos, levando ao cumprimento do programa de Português, viabiliza a sua aplicação em situação real, a tomada de posição face a situações concretas e, ainda, ao relacionamento com o outro. Ora, como focalizamos, ao problematizar as mais valias das HD, o professor tem a oportunidade de proporcionar, pela estratégia eleita, condições que induzem ao dar voz à vivência do ‘eu’; a(s) diferente(s) subjectividade(s). Assim, retomamos o que afirmamos no capítulo 2 da componente teórica, mais concretamente no ponto 2.1.2: a estratégia eleita permite ao professor criar condições que induzem ao dar voz à vivência do ‘eu’, o que possibilita que a(s) diferente(s) subjectividade(s) se consolidem pelo autoconhecimento e pela interacção gerada entre os diferentes sujeitos. Deste modo, o saber ser e o saber estar aprimoram-se, dando azo a que a intersubjectividade impere.

De acordo com Delors (1998), os quatro pilares da educação para o século XXI são: *aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*. Para cumprir os princípios que norteiam o pensamento de Delors, torna-se necessário revelar uma atitude activa

em relação à educação e procurar promover uma educação holística. Os pilares assumem-se, portanto, como princípios orientadores para que a educação possa constituir-se num tesouro para o ser humano.

Para derrubar as paredes da sala de aula, é preciso eliminar os limites da ‘nossa’ disciplina e aprender a integrarmos o contexto educativo no seu todo, em vez de o nos compartimentarmos em áreas distintas da ciência, da literatura e da arte. Sem nunca esquecermos, naturalmente, que a língua – o núcleo da disciplina que leccionamos – está no centro, é meio e objecto de aprendizagem, o objecto do estudo a desenvolver, independentemente de também ser o meio para outras aprendizagens.

A SNLP pretende, pois, constituir-se na oportunidade de experiências inter(trans)disciplinares, em que a articulação entre teoria e prática se delineia como um princípio orientador, em que a relação da vida do sujeito com a vida em sociedade é considerada como fundamental na escola actual (Dewey, 1949), razão pela qual concebemos um projecto que pretende envolver alunos e comunidade no processo de ensino e aprendizagem de forma dinâmica, activa, significativa e aberta, em que o aluno aprende, inquirindo e investigando (Hernández-Hernández, 1998)

Concretamente, em termos de aprendizagem da língua e da literatura portuguesas [LLP], invocamos o pensamento de Torrado (2013): “A literatura perdeu espaço quando ensurdeceu demasiadamente, quando se apagou, quase renunciou, há que elevar a voz, para uma leitura expressiva, uma leitura em voz alta, (...) a leitura silenciosa foi uma fase e não a última” (p.13) que nos parece legitimar a necessidade de não confinar a leitura ao silêncio, antes a necessidade de a tornar ‘real’ pela partilha oral: “Penso que o teatro, na escola, devia ser obrigatório (...) Devia ser logo decidido no princípio do ano ‘vamos fazer uma peça de teatro até à Páscoa, vamos escolher a peça e vamos começar a ler’” (p.14). Comungamos da explicação que o autor dá para tal: apoiando-se em Wittgenstein, defende que “a palavra escrita (...) é apenas uma aproximação”, acrescentando que “a voz é o suporte, e o registo escrito um modo de fazer eco da voz” (p.15). Perfilhamos, ainda, o pensamento que veicula na resposta à pergunta sobre a forma ideal de levar os alunos a terem mais confiança na sua escrita: “é pô-lo a trabalhar com os outros, em escrita coletiva (...) dizer-lhe que, se falamos, também sabemos escrever (...) fazer, portanto, com que esses jovens sejam capazes de ouvir, de ouvir projetada a sua própria voz” (p.18).

Ora, ao preparar qualquer exposição oral, a língua é explorada; ao ler textos, há um processo de (re)construção mental e de transformação noutro texto a ser dito; transformando um texto narrativo, como por exemplo, o *Memorial do Convento*, numa peça de teatro, existe todo um trabalho de leitura, interpretação, e reconstrução linguística na transformação para o género dramático, num justo equilíbrio entre o respeito por expressões do autor e a necessidade de simplificação ou mesmo de actualização vocabular; há ainda uma constante reflexão que visa a reconstrução das sequências da acção, reconstrução essa apenas possível na sequência de um estudo crítico de uma obra. Estudo esse que necessita, naturalmente, de um aprofundamento através do cruzamento de ideias recolhidas noutros textos, literários ou informativos, eventualmente noutros recursos, como é o caso de vídeos de entrevistas. Transformar a epopeia nacional numa peça de teatro implica igualmente todo um trabalho de compreensão e

(re)construção, de actualização vocabular, e ainda de pesquisa de outras informações, como por exemplo sobre vestuário, o que permite simultaneamente explorar o texto informativo.

São estes os objectivos intencionalmente ocultados aos alunos aquando da proposta de levar a cabo um SL: ler e reler, procurar compreender com o objectivo de reconstruir, buscar outras fontes de informação, em síntese, tomar uma atitude activa. Ou seja: pôr em prática o que a tutela propõe, sem imposição, invertendo o processo, levando o aluno a procurar ou a pedir, material ou ajuda, de forma a alcançar o (duplo) objectivo: o seu, que consiste numa apresentação pública, o nosso, que é no fundo levar o aluno a uma apr(e)endizagem efectiva, contextualizada.

Optar por esta metodologia – SLNP – leva a conceber um projecto, que resulta de uma negociação sustentada pela empatia que conseguimos criar, através do envolvimento afectivo dos alunos, tendo em vista a sua valorização. Recorremos a estratégias que motivam e aproximam os alunos de autores consagrados da literatura portuguesa, pelo entusiasmo de criarem num evento de cariz literário, criação essa que implica de forma lúdica, a leitura, a pesquisa, a compreensão das obras abordadas, o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita, competências linguísticas de intercomunicação.

Todavia, cientes da complexidade do conhecimento (Morin E. , 1999), não é apenas a LM a disciplina que está em causa na SLNP; o Português é uma disciplina entre outras. Sublinha-se, aqui, a potencialidade da língua, enquanto competência comunicativa transversal, como meio de construção de conhecimento *latus sensus*, facto que justifica a nossa opção pela prática da inter(trans)disciplinaridade. Deixamos claro que o facto de constantemente invocarmos a transversalidade da língua não é de modo algum pretexto para nos descentrarmos da centralidade da disciplina de *per se*; pelo contrário, é antes nossa intenção, ao salientarmos a sua vertente alargada, legitimar a sua importância, a necessidade de a reabilitar, sobretudo aos olhos dos alunos. Na verdade, muitos são os que estranham, habitualmente, a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a LM, invocando que, sendo falantes, não precisam de a ‘estudar’. Ora é precisamente o que pretendemos combater: não basta percebermos globalmente o que se diz, há que compreender, aprofundar, adequar.

Vivendo nós num período em que a mudança de paradigma emancipa o texto utilitário em detrimento da literatura, em que a visão mecanicista e utilitária da língua, com privilégio para a linguística descritiva e tecnicista, relega para segundo plano a gramática normativa, sentimo-nos impelida a contrapor, de algum modo, uma metodologia de aprendizagem que, não erradicando o que a tutela prescreve, antes o aproveita, dando-lhe sentido, inserindo, por exemplo, o texto utilitário, num contexto em que este se torne útil, mas sem nunca trair a nossa convicção de que o texto literário merece melhor atenção. Na verdade, o que nos preocupa é, de certa forma, o peso proporcionalmente excessivo que é dado a esta tipologia textual. É sem dúvida importante conhecer a estrutura-base de cada um destes textos, mas é certo que, se pretendemos fazer um requerimento ou escrever uma carta, existem modelos que nos podem guiar, inclusivamente *on-line*; o modelo de cada um destes textos existe, até em forma de template, e é facilmente editável. O que não existe é um modelo ‘pronto-a-servir’ de construção frásica, de sequencialidade lógica, de coerência, de coesão. É portanto aí que defendemos seja feito o maior investimento: na língua, na sua plenitude e nas suas múltiplas vertentes. Além de

fomentarmos a fruição do texto, acreditamos que importa que o aluno possa contextualizar a obra literária:

A leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural e a teoria e terminologia literárias, que deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se a excessiva referência à História da Literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objectivo fundamental da leitura. (...) Este programa contempla não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual. A escola deve estimular a leitura em si mesma indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, fomentando o prazer de ler. (PPCP, p.16)

Sustentada no que assumimos com ‘Lingu’Artagem’, evidenciamos o que a passagem acima transcrita refere em termos da leitura de imagens e a relação verbal/visual; efectivamente, a imagem traz a realidade de forma mais concreta ao leitor, não deixando de induzir à descoberta do que nela pode ser um vai e vem entre o patente e o oculto. Promovemos a interdisciplinaridade, mas não nos confinamos a ela; visamos propiciar a compreensão do mundo, pelo apelo à transdisciplinaridade (Nicolescu & ali, 2000), envolvendo alunos desde o pré-escolar até ao 12º ano, em contextos que vão do espaço sala de aula, ao da escola, ao da comunidade envolvente da escola, ao da família, ao da sociedade, sempre evidenciando a disciplina em estudo – a língua portuguesa e a literatura portuguesa.

O novo milénio em que vivemos representa uma oportunidade imperdível para levar a cabo mudanças educacionais importantes, nomeadamente ao nível da forma como encaramos a escola, a educação e a vida na sua dinâmica. A ligação entre novas abordagens de aprendizagens e novos paradigmas educacionais (Hargreaves, 2003), valorizando a motivação dos estudantes, alicerçados num melhor relacionamento entre pares e entre professor e alunos (Vieluf, 2012), movem-nos, a nós enquanto professora, para a busca de novas estratégias que promovam o envolvimento dos alunos e, por conseguinte, a sua implicação numa aprendizagem significativa que desencadeia a vontade de querer aprender mais e de querer saber como se aprende. A metacognição está, portanto, em foco.

Eis que surge de novo, aos nossos olhos, um conceito de ‘educação’ em conformidade com os seus étimos latinos – *educare* e *educere* –, conceito retomado da problemática implicada na *paideia* grega tal como Jaeger (1995) a aborda – a preparação do ser humano para a vida no todo do seu ser: a educação holística. E como complementa Lamas (2009), cabe ao educador conduzir o aluno a à descoberta de si próprio e do mundo que o cerca, sendo que é esta condução que caracteriza a educação; do latim *educare* vem a ideia de conduzir e de (*e*)*ducere* a ideia de conduzir de dentro para fora, isto é, de extrair as potencialidades que estão em cada ser (Lamas, 2009, d. 4).

Recorremos, ainda, a Ausubel (1968), que defende a aprendizagem significativa, isto é, o conhecimento que ganha significado para o ser, aprendizagem essa que Kolb (1984) complementa com a importância que a experiência aporta para a construção desse significado – o conceito de aprendizagem experiencial, determinando a importância de aluno controlar o

seu saber, na aplicação prática que dele faz, e pela forma como o entende e abstractiza, agindo em conformidade. Partilhamos, ainda, a opinião de Wernick (1999, p. 3):

El holismo considera en el ser humano cinco planos de igual importancia: el físico, el biológico, el emocional, el intelectual y el espiritual; son puntos de mira de los distintos niveles de interacción humana, que de lo más profundo a lo más superficial incluyen desde las necesidades básicas de todo ser vivo hasta sus conductas.

Se aceitarmos que a aprendizagem a realizar pelos alunos está relacionada com as suas caminhadas anteriores, e que cada um deles traz uma bagagem de conhecimento prévio vivenciado de forma única, é necessário que o professor promova a conexão entre esse conhecimento e os novos conteúdos contemplados no programa, para que estes ao serem apre(e)ndidos façam sentido. Sentimos, por conseguinte, a necessidade de proporcionar situações capazes de levar o aluno à sua autoconstrução, de o capacitar, ajudando-o a desenvolver as suas habilidades, respeitando sempre a sua história, o seu contexto, a sua cultura e as suas experiências de vida (Freire, 1996).

Assim sendo, torna-se necessária a escolha de uma proposta que incorpore as subjectividades, as singularidades, ou seja, que promova as interacções, de forma a revelar as potencialidades de cada sujeito, experimentando-as, através da diversidade de perfis implicada no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia adoptada conduzirá assim a uma prática pedagógica emancipatória comprometida com o aproveitamento dos contributos trazidos por todos os que se implicam na aprendizagem, estimulando aos alunos a pensar, reflectir, questionar, apreender e adequar ao seu perfil, às suas necessidades, à sua realidade. Portanto, é importante que o professor adopte uma proposta pedagógica relacional, onde o processo de construção do conhecimento ocorra na relação professor-aluno e aluno-aluno assim como na relação aluno-saber.

Procurando dar resposta ao repto lançado por Rubem Alves (2011) – se será possível o professor ser um provocador e tornar o ambiente de aprendizagem um lugar de charme, sedução, beleza e magia, onde a criatividade, a alegria e novos valores prevalecem – já antes afirmámos que:

We do believe education means provocation and aims at awaking the human being and at mobilizing in full his capabilities. Education must also foster creativeness and not suppress it. (...) We need to leave behind the educational model based on memorizing, repetition and copy centred in learning contents and with a quantifiable nature. We need to escape from the Cartesian-Newtonian model that is detached from the cultural context and open space into an inter-trans-disciplinary dialogue that fosters the feared interaction between freedom and education. (Patela & Lamas, 2013a, p. 163)

Acreditamos que, no nosso desempenho, precisamos de deixar de encarar os alunos como um mero objecto passivo – uma ‘base de dados’. Aquilo de que a escola do século XXI necessita é de metodologias em que o processo de construção do conhecimento, no nosso caso, um

conhecimento específico – o da LLP – uma metodologia que tenha por base um processo interactivo, construtivo e colaborativo.

Comungando nós do pensamento de Delors (1998), defendemos uma educação assente nos quatro eixos, não limitando o processo de ensino e aprendizagem ao *saber* e ao *saber fazer*; promovendo o envolvimento do aluno através do reforço da auto-estima, da autonomia e da responsabilidade. Logo, subscrevemos a necessidade de leitura crítica e educação para os meios, defendida por (Moran, 2001), a necessidade de formação dos educadores, no sentido de melhor compreenderem o processo de troca, de informação-ocultamento-sedução, de dominarem os códigos polivalentes e suas mensagens. É neste contexto que sentimos o apelo para transformar, redefinir o nosso papel como profissional da docência, assumindo-nos antes como orientadora, guia, facilitadora, como que retomando as funções inerentes à condução da criança – *educere* – e ao estímulo das suas capacidade inatas – *educare* (Lamas, 2009).

Com a implementação desta metodologia, de forma inter-relacional, os alunos aprendem a aprender – ou a conhecer – quando pesquisam informação e a apresentam, quer aos colegas, quer a um público heterogéneo, como é o caso daquele que integra a assistência dos SL. A apresentação dos conteúdos de forma apelativa funciona como uma motivação que leva os alunos a aprender de forma activa e, conseqüentemente, significativa. O processo implica, por parte do aprendente, uma estratégia complexa que integra várias actividades que se articulam: pesquisa, interiorização, catalogação mental num processo de associação e integração de novos conhecimentos a noutros previamente construído conduzindo a uma sistemática transformação e apresentação das inovações conseguidas. Insistimos nesta questão para tornar claro que o princípio que norteia toda esta envolvimento e este aparato festivo é o desejo de levar os nossos alunos a construírem o *saber*, a desenvolverem o *saber fazer* e, por inerência, a reconstruírem, aprimorando o *saber ser* e o *saber estar*, no *convívio* permanente a que são convocados.

3.1.3 A SLNP e a cidadania

No que à formação para a cidadania concerne, no PPCP (p.10) refere-se: “competência transversal ao currículo”, sublinhamos a importância das situações em que, como “competência do Português” (Idem, Ibidem), ela se desenvolve permanentemente na interacção que se promove, não apenas entre pares e entre alunos e professores, mas também com todos os que são chamados a intervir nas diferentes actividades realizadas. Nelas, ao integrar-se como cidadão, o aluno tem a oportunidade de desenvolver “uma compreensão e produção adequadas das funções instrumental, reguladora, interaccional, heurística e imaginativa da linguagem” (idem), vivenciando situações que proporcionam a descoberta de vocabulário, de expressões que transpõe do texto escrito para situações de oralidade e, através de uma linguagem, que vai refinando, a própria realidade com que se confronta. É aí que a transdisciplinaridade se torna uma realidade porque, como o PPCC alerta, a aula de Português torna-se, pela especificidade da disciplina, “um espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte estruturalmente integrado nos outros saberes” (p.2). Entre outras situações, os alunos recorrem ao auxílio da professora de Educação Física, integrando a valsa no evento social que preparam,

sendo esta uma das actividades físicas contempladas no ponto v) do conjunto A) Programa de Educação Física dos Cursos Profissionais (PEFCP):

tendo em conta a carga horária disponível para os cursos profissionais no ciclo de formação, foram consideradas as seguintes áreas de extensão da Educação Física, numa sistematização tripartida que, para facilitar a sua operacionalização, não utiliza a referência a sub-áreas: A – Actividades Físicas: i) Jogos Desportivos Colectivos (Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol); ii) Ginástica (Solo, Aparelhos, Acrobática); iii) Outras Actividades Físicas Desportivas – Atletismo/Raquetas/Patinagem; iv) Actividades de Exploração da Natureza (Orientação, Natação, entre outras); v) Dança (Danças Sociais, Danças Tradicionais Portuguesas). (PEFCP, p.5)

No âmbito da prática da inter e da transdisciplinaridade como estratégia, para uma maior implicação conducente a um forte e sentido entusiasmo, a SLNP acaba por se abrir a alunos de outras turmas, nossas e não só, e a outros níveis de ensino. Fazemos referência a este aspecto, não apenas para valorizar o trabalho desenvolvido, mas antes ciente de que esta adesão de outros grupos disciplinares e de outros níveis de ensino estão na base de uma viragem, no sentido em que o terceiro SL apresentado é um projecto não de uma turma mas de um agrupamento.

De acordo com Glasser (1999), aprendemos 10% do que lemos, 20% do que ouvimos, 30% do que vemos, 50% do que vemos e ouvimos, 70% do que discutimos com outras pessoas, 80% do que experimentamos e 95% do que ensinamos a outras pessoas.

- Em síntese, em que consiste esta metodologia?

Consideramos pertinente referir o percurso efectuado desde o início do nosso primeiro curso profissional até chegarmos à concepção da metodologia por que optamos.

O primeiro ano é dedicado ao desenvolvimento de competências linguísticas. Focamos, neste momento, competências transversais que viabilizam a construção de conhecimentos em qualquer área. Tendo como suporte o pensamento de Dewey (1949), defendemos que a aprendizagem é potenciada quando, na escola, se procura relacionar os conteúdos programáticos com a comunidade, isto é, com realidade social em que os alunos se integram e quando, através da sua implicação nas práticas vivenciais, eles as questionam em função do que estão a aprender (Hernández-Hernández, 1998). Seguindo estes teóricos, que alertam para a importância de centrarmos o processo de ensino e aprendizagem no aluno, não só optamos pela prática da interdisciplinaridade, convocando outras disciplinas para além da LM, para estudar determinado tema, como procuramos relacionar os conhecimentos com a realidade – a transdisciplinaridade defendida por Nicolescu (2000).

É pois neste contexto de inter e transdisciplinaridade que surge o primeiro projecto, no âmbito da SLNP, visando aproveitar a formação dos alunos no ramo da restauração; propomos um jantar temático – leia-se ‘queirosiano’ – que implica, naturalmente, a leitura atenta de obras do autor em busca de informação. A evolução desta ideia inicial para a realização do SL é descrita na componente empírica; aqui, pretendemos focar-nos na metodologia, não nos circunscrevendo a um ou a outro SL.

Retomando a metáfora do iceberg, o SL é apenas a ponta visível de todo um trabalho em torno da língua; é no âmbito da metodologia eleita – a SLNP –, que esse trabalho é desenvolvido. Assim, sabendo que tem a oportunidade de colaborar na organização, divulgação e execução de um SL, em que, juntamente com os seus colegas, pode apresentar à comunidade o trabalho desenvolvido, o aluno está naturalmente mais receptivo às actividades propostas.

O nosso trabalho como professora, enquanto promotora de APB, é provocar o desejo de levar a cabo esta tarefa com o máximo de qualidade, o que só é possível com um empenho determinado, sério e persistente. O que nos constrange é o currículo; a liberdade reside na sua didactização e surge na planificação, permitindo propor um número elevado de tarefas ‘obrigatórias’ que, uma vez subordinadas ao tema central do SL, deixam de ser uma imposição, passando a ser executadas com entusiasmo, ainda que com a noção plena de que o rigor e o trabalho são fundamentais para o sucesso do evento. Em consequência há que recorrer a estratégias diversificadas que implicam experiencialmente os alunos em actividades, muitas das quais por eles propostas, que induzem à compreensão dos conteúdos e, consequentemente, à (re)construção de conhecimentos específicos da LM e da Literatura Portuguesa.

Sob o pretexto de preparar e dramatizar uma obra narrativa para apresentar no SL, temos, como orientadora do processo, a oportunidade de levar os alunos a apr(e)ender ou, pelo menos, rever e exercitar conteúdos como as categorias da narrativa em contraste com as do texto dramático, as diferentes formas de relato do discurso, questões de história da língua – no caso de autores de um período recuado no tempo –, efeitos estéticos e valores expressivos.

Por outro lado, um evento deste tipo implica a elaboração de cartazes, convites, diplomas e outros textos do domínio transaccional. A oralidade preparada é naturalmente trabalhada, assim como a síntese e crítica de obras literárias. Toda a gramática é trabalhada a propósito e em função do tema global. Qualquer exercício de resumo, texto argumentativo, enfim, qualquer trabalho de língua é tendencialmente feito com vista ao motor do seu envolvimento – o SL a apresentar em público. Os horizontes, a leitura do mundo, são alargados na medida em que é dado espaço para diversas manifestações artísticas como o canto, a dança, a música, a caricatura, a performance. O aluno assume-se, já não como objecto passivo, mas antes como co-responsável pela sua formação. Numa perspectiva de ABP, sentimo-nos levada a provocar, a passar a iniciativa e responsabilidade para os alunos; eclipsamo-nos, a maior parte das vezes, estando contudo sempre presente, não para impor, antes para propor e, sobretudo, ajudar o aluno a encontrar respostas para os problemas com os quais se confronta.

Creemos, pelas razões sumariamente apresentadas, ter encontrado a resposta para o desafio colocado por Rubem Alves (2011) – redefinir o nosso papel de professora, assumindo-nos como uma provocadora que procura tornar o ambiente de aprendizagem um lugar de sedução e beleza onde a criatividade, a alegria e novos valores prevalecem.

3.1.4 A dinâmica pedagógico-didática que conduz aos SL

A título exemplificativo, apresentamos os conteúdos prescritos pela tutela para o Módulo 1, tal como são apresentados na CM, aos quais juntamos as competências visadas. São a parte normativa do módulo, aquela a partir da qual planificamos o nosso trabalho.

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
<p><u>Diagnóstico</u></p> <p><u>Tipos de Texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Memórias - Diários - Cartas - Autobiografias (literário e não-literário) - Retrato e Auto-retrato - Declaração - Requerimento - Relato de experiências/ vivências - Relatório <p><u>Funcionamento da Língua</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação discursiva (discurso; princípios reguladores da interação discursiva) - Adequação discursiva (oral e escrito; registos e formas de tratamento) - Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) - Tipologia textual (protótipos textuais) - Morfologia e classes de palavras; - Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintáticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe - Significação lexical (significado e polissemia) 	<p>Competências transversais</p> <p>* De Comunicação:</p> <p>*componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica.</p> <p>• Estratégica:</p> <p>* estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; utilização das TIC.</p> <p>• Formação para a cidadania:</p> <p>* capacidade de auto-análise; conhecimento de si e dos outros; reconhecimento do direito à diferença; respeito por e cooperação com os outros.</p> <p>Competências nucleares</p> <p>* Leitura e Leitura literária;</p> <p>* Compreensão oral;</p> <p>* Expressão oral;</p> <p>* Expressão escrita;</p> <p>*Funcionamento da Língua: previsível e potencial.</p>

Tabela 8: Módulo 1- conteúdos e competências de acordo com o PPCP

Tomamos como exemplo a tipologia textual ‘requerimento’, cuja aprendizagem optamos por proporcionar em contexto real, autêntico, prático. Ao tomarmos esta decisão, respondemos ao referido repto de Rubem Alves (2011); é isso que tentamos fazer quando sugerimos aos alunos que façam um requerimento, tendo em conta que este grupo de jovens é pioneiro no ensino secundário dentro da escola, isto é, são os primeiros alunos deste nível de ensino, a nossa proposta consiste num requerimento à direcção para a concessão do tratamento e de um conjunto de regalias especiais, tal como poder permanecer dentro da sala de aula durante os intervalos. A resposta da directora é positiva, disponibilizando apoio e mostrando-se sempre aberta à inovação. Com esta actividade, os alunos iniciam a aprendizagem de novas tipologias textuais – requerimento e declaração – já que os alunos são levados a elaborar a declaração de estatuto de pioneiro para ser assinada pela directora.

Pelo que se refere aos textos autobiográficos, em vez de começarmos por apresentar alguns textos para análise, metodologia habitual, aproveitamos o facto de nos encontrarmos em fase

de conhecimento uns dos outros e solicitamos a cada aluno a escrita de um auto-retrato e de um texto em que apresente algumas das suas memórias mais marcantes. Explicamos que os seus textos poderão vir a ter interesse para se darem a conhecer não apenas à docente e à turma, mas também poderão ser usados noutros contextos, como em redes sociais ou mesmo no intercâmbio de correspondência que foi levado a cabo mais tarde com alunos de uma escola do Brasil. Estando ciente das dificuldades que tal instrução implica, deixamos os alunos confrontarem-se com os obstáculos e solicitar a nossa ajuda; com esta opção, é nossa intenção propiciar oportunidades para a construção da autonomia e responsabilidade por parte dos alunos. É nesse momento que lhes propomos a leitura de exemplos de textos autobiográficos. O estudo desta tipologia textual, da forma como são construídos, leva os alunos a produzir textos com as características semelhantes às observadas nos modelos estudados. Um deles é publicado no jornal escolar – *Barquinho de Papel*.

Aqui, a aluna em causa fala de si, dos seus sentimentos, do facto de, após ter atingido a maioridade, precisar de trabalhar, do valor que passou a dar a certas coisas; o discurso oscila entre factos passados e a sua reinterpretação no presente, a aluna coloca questões e reflecte. O facto de ver o seu trabalho publicado no jornal escolar leva-a a continuar cada vez mais dedicada à escrita, à língua e a conseguir gradualmente níveis elevados na comunicação e na significação do que diz e escreve. cremos ter aqui, de forma embrionária, uma primeira versão das HD, com conteúdo semelhante; ainda que o suporte seja, nesta fase, o papel, e o meio de difusão, um jornal escolar, o princípio por detrás deste acto criativo é o mesmo. Podemos, pois, assumir este tipo de trabalho como uma metodologia para a qual Chambo Ruíz (2012, p. 27) considera a importância de usar

la escritura de relatos autobiográficos como una forma que permita expresar las experiencias de vida y exteriorizar formas de pensamiento, para lograr por medio de la autopoiesis el desarrollo de la producción escrita y, con ello, mejorar los niveles de significación.

Desabaço

Há quem diga que quer rapidamente chegar aos 18 anos; não percebo porque, além de, juntamente chegar a maioridade, chega também a responsabilidade.

Eu falo por mim: depois de atingir a maioridade cometei a trabalhar, perdi as minhas férias de Verão, ganhei mais responsabilidade, comecei a respeitar um «não» dos meus pais.

Agora que trabalho ao fim de semana, dou mais valor e percebo quando os meus pais diziam "estuda que é para o teu bem". Eu ouvia aquilo e não ligava, mas agora sei que é uma mais-valia para mim, sei que um dia mais tarde vou precisar do que andei a desperdiçar durante três anos perdidos da minha vida, agora sei dar valor ao trabalho, ao estudo e a tudo o que nos rodeia.

Depois, também há sempre aqueles dias em que, por mais que se formem perguntas, não conseguimos uma resposta credível, e então passam a existir os nossos tão conhecidos **porquês**.

Quantas e quantas vezes dou por mim a pensar, às vezes, em coisas sem nexos nenhuns.

Por que é que as pessoas sofrem?

Por que é que quando amamos acabamos sempre a sofrer por ser, ou não, um amor correspondido?

Por que é que andamos rodeados de pessoas sem escrúpulos, sem "coração"?

Porquê? Porquê? Porquê? ...

Isto são só alguns dos nossos tão conhecidos "porquês".

E cada um sem resposta, pelo menos que eu conheça.

Comigo acontecem coisas que nem eu próprio sei como lidar com elas.

Primeiro a doença, que sem mais nem menos aconteceu ao meu pai, ainda bem que está a melhorar, mas mesmo assim cada vez me faz sofrer mais.

Depois, há também o inimigo das raparigas: o amor.

Até há pouco tempo, eu falava com um rapaz por telemóvel, era um "namorado virtual", só que "bateu", como se costuma dizer, mesmo a sério.

Ela, pelo que dizia, começou a gostar mesmo de mim, e eu dele, só que como todos sabemos, há sempre os senãos de uma relação, e o nosso foi a distância, pois ele era de Coimbra.

Conheci aqui um rapaz, agora é o meu namorado, e acabei por pedir só amizade ao rapaz de Coimbra.

De início, ele não reagiu da melhor forma, mas acabou por compreender, só que o que mexeu mais comigo foi o facto de, durante algum tempo, as palavras dele mexerem comigo. Mas, felizmente, agora está tudo bem comigo e com o meu namorado: já namoro há três meses e estou feliz com ele.

Quanto ao de Coimbra, continuamos amigos, e sou capaz de afirmar a dizer que é um dos meus melhores amigos.

O tal amor que existia passou a uma amizade especial...

Alguém do 10º A

o barquinho de papel

15

mensagens n'areia

DEZ. 07

DESABAÇO

Há quem diga que quer rapidamente chegar aos dezoito anos; não percebo porque: além de juntamente chegar a maioridade, chega também a responsabilidade.

Eu falo por mim: depois de atingir a maioridade, comecei a trabalhar para as minhas férias de Verão, ganhei mais responsabilidade, comecei a respeitar um "não" dos meus pais.

Agora que trabalho ao fim de semana, dou mais valor e percebo quando os meus pais diziam "estuda que é para o teu bem". Eu ouvia aquilo e não ligava, mas agora sei que é uma mais-valia para mim, sei que um dia mais tarde vou precisar do que andei a desperdiçar durante três anos perdidos da minha vida. Agora sei dar valor ao trabalho, ao estudo e a tudo o que nos rodeia.

Depois, também há sempre aqueles dias em que, por mais que se formem perguntas, não conseguimos uma resposta credível, e então passam a existir os nossos tão conhecidos **porquês**.

Quantas e quantas vezes dou por mim a pensar, às vezes, em coisas sem nexos nenhuns.

Por que é que as pessoas sofrem?

Por que é que quando amamos acabamos sempre a sofrer por ser, ou não, um amor correspondido?

Por que é que andamos rodeados de pessoas sem escrúpulos, sem "coração"?

Porquê? Porquê? Porquê? ...

Isto são alguns dos nossos tão conhecidos "porquês". E cada um sem resposta, pelo menos que eu conheça.

Comigo acontecem coisas que nem eu sei como lidar com elas.

Primeiro a doença que, sem mais nem menos, aconteceu ao meu pai: ainda bem que está a melhorar, mas mesmo assim cada vez me faz sofrer mais.

Depois há também o inimigo das raparigas: o amor.

Até há pouco tempo, eu falava com um rapaz por telemóvel, era um "namorado virtual", só que "bateu", como se costuma dizer, mesmo a sério.

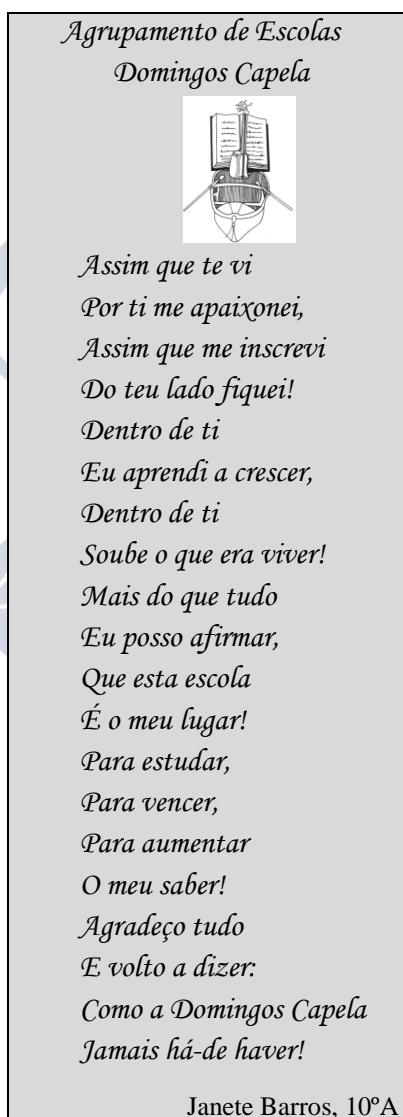
Ele, pelo que dizia, começou a gostar mesmo de mim, e eu dele, só que como todos sabemos, há sempre os senãos de uma relação, e o nosso foi a distância, pois ele era de Coimbra. Conheci aqui um rapaz, agora é o meu namorado e acabei por pedir só amizade ao rapaz de Coimbra. De início ele não reagiu da melhor forma, mas acabou por compreender, só que o que mexeu mais comigo foi o facto de, durante algum tempo, as palavras dele mexerem comigo. Mas, felizmente, agora está tudo bem comigo e com o meu namorado: já namoro há três meses e estou feliz com ele.

Quanto ao de Coimbra, continuamos amigos, e sou capaz de afirmar a dizer que é um dos meus melhores amigos.

O tal amor que existia passou a uma amizade especial...

Evidência 1: Reprodução de um texto introspectivo escrito por uma aluna do 10º A, publicado no jornal escolar *Barquinho de Papel*, Dezembro de 2007)

E, em sentido mais alargado, à escola, já que o reconhecimento que esta lhe proporciona, ao valorizar o seu trabalho, ao abrir-lhe as portas da direcção para a elogiar, ao convidá-la a participar activamente em festividades e em toda a vida escolar, fá-la desenvolver um sentimento de pertença e contribui para a sua afectividade em relação à sua instituição. Tanto que, aquando da primeira mostra formativa da escola, chamada *Rumos*, a aluna escreve um poema dedicado à escola, que é impresso em marcadores de livros para oferecer aos visitantes da mostra:



Evidência 2: Reprodução do marcador de livros com poema dedicado à escola, da autoria de uma aluna do 10ºA

Destacamos os versos “Dentro de ti / Eu aprendi a crescer, / Dentro de ti / Soube o que era viver!” pela importância dada ao crescimento, mas sobretudo sublinhamos o facto de a aluna referir que “esta escola / É o meu lugar! / Para estudar, / Para vencer, / Para aumentar / O meu saber!”, numa clara referência à aprendizagem.

Ainda no plano do envolvimento destes alunos, parece-nos que o facto de, no *Rumos*, a turma assumir a responsabilidade de dinamizar uma tertúlia poética na biblioteca escolar, indicia não apenas o seu forte envolvimento e empenho, como ainda a confiança que gera na comunidade docente, que lhe confia um espaço tão importante, para preparar/decorar e apresentar:



Evidência 3- Tertúlia poética organizada pela turma 10ªA no *Rumos*

Colocam estrategicamente, no centro, colectâneas de poesia e, atrás, constroem um enfeite alusivo ao mar e às caravelas portuguesas, onde colocam imagens de poetas como Fernando Pessoa.

Na grelha que se segue, encontramos a planificação do Módulo I. Nas duas colunas da esquerda, transcrevemos o que a tutela recomenda, isto é, o currículo. Da terceira coluna fazem parte as actividades sugeridas, que foram levadas a efeito, mas complementarizadas com o que apresentamos na coluna da direita, onde podemos observar o procedimento usado para colocar o currículo em acção, ou seja, os procedimentos didácticos encontrados para implementar o módulo na linha da postura de envolvimento que vimos defendendo. Simplificando, diremos que as três primeiras colunas a partir do lado esquerdo remetem para o que a tutela propõe, isto é, os conteúdos e objectivos prescritos, assim como sugestões de actividades (currículo). A quarta coluna, ou seja, a que se encontra do lado direito, reproduz as actividades por nós propostas e levadas a efeito para dar resposta ao currículo, adequando-o ao público-alvo, tendo em conta os perfis dos alunos e o contexto em que se integram (didáctica).

<u>OBJECTIVOS</u>	<u>CONTEÚDOS</u>	<u>ACTIVIDADES PROPOSTAS INICIALMENTE</u>	<u>ACTIVIDADES ACRESCENTADAS</u>
* Distinguir a matriz discursiva de	<u>Tipos de Texto:</u> * Memórias	* Leitura global e selectiva	Requerimento Elaboração de um requerimento à direcção pedindo um

<p>vários tipos de texto</p> <p>*Determinar a intencionalidade comunicativa</p> <p>* Adequar o discurso à situação comunicativa</p> <p>* Identificar marcas de textos de carácter autobiográfico</p> <p>*Contactar com autores do património cultural português</p> <p>* Apreender os sentidos dos textos</p> <p>* Descrever e interpretar imagens</p> <p>*Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação</p> <p>*Relatar vivências e experiências</p> <p>*Produzir textos de carácter autobiográfico</p> <p>*Distinguir registo formal e informal</p>	<p>* Diários</p> <p>*Cartas</p> <p>*Autobiografias (literário e não-literário)</p> <p>* Retrato e Auto-retrato</p> <p>* Declaração</p> <p>* Requerimento</p> <p>* Curriculum vitae</p> <p>* Relato de experiências/vivências</p> <p>* Relatório</p> <p><u>*Funcionamento da Língua</u></p> <p>* Interacção discursiva (discurso; princípios reguladores da interacção discursiva)</p> <p>* Adequação discursiva (oral e escrito; registos e formas de tratamento)</p> <p>* Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência)</p> <p>* Tipologia textual (protótipos textuais)</p> <p>* Morfologia e classes de palavras;</p>	<p>* Fichas (in)formativas</p> <p>*Planificação, textualização e revisão dos diferentes tipos de texto</p> <p>* Leitura / apreciação de acetatos/imagens (comentário oral/escrito)</p> <p>* Audição de CDs</p> <p>*Registo de notas</p> <p>* Práticas de funcionamento da língua</p> <p>* Oficina de escrita</p>	<p>tratamento especial por serem pioneiros do ensino secundário: poder permanecer na sala de aula durante os intervalos das aulas, dinamizar actividades e, sendo necessário, circular pelos acessos reservados aos docentes no âmbito da realização de actividades.</p> <p>Declaração para ser assinada pela direcção (certificando que estes alunos são pioneiros e especiais)</p> <p>Relato de Experiências ou Vivências e Auto-Retrato</p> <p>- De modo a proporcionar melhor conhecimento da turma; para eventual publicação em rede social ou no jornal escolar, para envio a um aluno de uma escola do Brasil no âmbito de um intercâmbio de correspondência</p> <p>Curriculum vitae</p> <p>- preenchimento do CV europeu (online)</p> <p>Cartas</p> <p>a) <u>Carta formal</u>:</p>
---	---	--	--

<p>* Reflectir sobre o funcionamento da língua</p> <p>* Expressar sentimentos e emoções</p>	<p>* Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintáticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe</p> <p>* Significação lexical (significado e polissemia)</p>		<p>elaboração de uma carta colectiva (fictícia) convidando a Ministra da Educação para visitar Escola;</p> <p>b) Carta informal:</p> <p>cada aluno escreve uma carta informal ao seu ídolo (futebolista, cantor, actor ou familiar)</p> <p>Outras tipologias:</p> <p>cada aluno pode elaborar uma página de diário, história de vida, etc.</p>
---	---	--	--

Tabela 9: - Planificação do Módulo 1, com os (re)ajustes feitos de acordo com a turma

Esta planificação sintetiza a normativa, apresenta as actividades habitualmente realizadas, e ainda a vertente de envolvimento, estimulado através de actividades impregnadas de carácter prático, logo, revestida de sentido para os alunos implicados. O processo continua nos módulos seguintes. Um exemplo é a aprendizagem de outra tipologia textual – requerimento – no Módulo 2, através do enfoque das regras do concurso, empenhando-se na organização de um concurso de ortografia meter anexo da ficha dos alunos para todos os alunos da escola, do 5.º ao 9.º ano. Esta nova actividade revela-se, na sua implementação, uma forma de os envolver, levando-os a assumir a responsabilidade, a experimentar a sensação de poder (pela organização, pela promoção, pela realização, pela avaliação e pela recompensa – a atribuição de prémios). Deste modo, desenvolvem competências diversificadas (comunicacionais, pragmáticas, organizacionais e de relacionamento).

Na senda do que Delors (1998) defende, sustentamos a educação, nos quatro eixos, não limitando o processo de ensino e aprendizagem ao *saber* e ao *saber fazer*; aumentando o seu grau de envolvimento, através do reforço da autoestima, da autonomia e da responsabilidade – o *saber ser* –, e certificamos a aprendizagem e a utilização de tipos específicos de texto em contextos diferentes. Este é apenas um pequeno exemplo, mas não deixa de ser importante referi-lo para melhor entendermos o processo que leva à organização do serão, um meio encontrado, não só para o desenvolvimento de competências linguísticas – o *saber* em causa –, assim como para desenvolver implicitamente conteúdos processuais, de novo, pondo em evidência o *saber fazer*. Através de um concurso de ortografia, eles fazem requerimentos à direcção, pedem autorização para levar a efeito o concurso, para circular o aviso do concurso; criam e escrevem as regras do concurso a dar a conhecer as aulas de LM e afixá-las; seleccionam exercícios de livros no âmbito da ortografia. Esta é a forma como os conteúdos processuais são postos em acção e as competências linguísticas são desenvolvidas em contexto e assumem a dimensão transversal. A aprendizagem é realizada de forma divertida, mas eficazmente.

Em simultâneo, confirmamos também que desenvolvem, no relacionamento com os seus pares – o *saber conviver* –, um sentido de respeito recíproco responsável e, de forma holística, convocando várias inteligências e mobilizando conhecimentos prévios e as competências daí decorrentes, pela sua aplicação prática, por exemplo, no cozinhar de deliciosos brigadeiros e na elaboração de diplomas de participação para oferecer aos concorrentes.

Convocando, mais uma vez, Hernández (2008), diremos ser nossa preocupação criar situações que ofereçam aos alunos a oportunidade da curiosidade, da descoberta pois, dessa forma, cada um conforme o seu perfil, de acordo com o seu percurso escolar anterior e as experiências vivenciadas na comunidade em que estão integrados, implicam-se, questionam e constroem novos conhecimentos, os conhecimentos de que sentem necessidade no seu dia-a-dia. A acrescentar à autoestima, à autonomia, à responsabilidade, temos agora a iniciativa.

O currículo do segundo ano (11º ano, onde estão contemplados os conteúdos dos Módulos 5, 6, 7, e 8) oferece aparentemente menos margem ao professor, pois prescreve uma abordagem de conteúdos literários detalhados, especialmente no que concerne os Módulos 6, 7 e 8 (apresentados no anexo B. 1), maioritariamente canalizados para o estudo de obras literárias. O Módulo 8 é dedicado ao estudo de um romance escrito pelo autor português do século XIX – Eça de Queiroz, *Os Maias* ou *A Cidade e as Serras*, ambos bastantes extensos, principalmente o primeiro – que escolhemos – que tem cerca de setecentas páginas, em que a narrativa alterna com a descrição. Este módulo exige o estudo de vários conteúdos:

- (i) o significado do título e do subtítulo;
- (ii) os detalhes da acção;
- (iii) o naturalismo e o realismo como reação ao romantismo;
- (iv) a época, a vida, e a obra de Eça de Queiroz;
- (v) o contexto social e político da época (Geração de 70 e as Conferências do Casino)
- (vi) linguagem e estilo;
- (vii) as personagens;
- (viii) o tempo e
- (ix) o espaço.

O PPCP, na qualidade de documento normativo, recomenda leitura(s) e aprendizagens a vários níveis, propõe uma sequencialização em que o grau de dificuldade é progressivo, indica alguns textos específicos, apresenta em suma o resultado final desejado: o conhecimento efectivo da língua; mas compete ao professor gerir o *currículum*, didactizá-lo de forma a envolver os alunos na aprendizagem, a promover o seu sucesso. Quanto a nós, essa didactização decorre da nossa visão da pedagogia: requer não só o conhecimento científico, como ainda arte e capacidade de estar atento aos alunos – enquanto turma e sobretudo individualmente –, num processo cíclico de tentativa-erro-reflexão-tentativa que conduz a um envolvimento de todos e, conseqüentemente, a mais sucesso. No Módulo 8, pressupõe-se a leitura integral de um clássico da nossa literatura, um romance extenso e cheio de descrições, aprioristicamente pouco apetecível para os jovens, concretamente para estes alunos, perfil delineado à partida que revela uma postura de resistência face à leitura, pese embora essa resistência diminuir

consideravelmente à medida que o tempo passa, nomeadamente ao longo do ano anterior; para isso contribui a proposta de leitura de livros seleccionados de acordo com o gosto destes jovens, sendo o objectivo primordial criar hábitos de leitura, para posterior-aprimoramento. Nesse sentido, retomamos as ideias de Silva (2010, p. 187) que ecoam a nossa intenção:

A aula de língua materna poderá constituir assim uma fascinante aprendizagem dos códigos que obrigam a obedecer, mas que o texto pode alterar até aos limites da transgressão (...); a lição que ensina, na escrita e na leitura, a construir, sob e para além das significações literais, as significações alegóricas, metafóricas e simbólicas.

Em termos de leitura, por exemplo, partilhamos também a opinião de Girard (1989, p. 36)

Le danger de l'enseignement est qu'il risque de supprimer le désir. En réduisant à une matière pédagogique ce qui devrait demeurer un choix de liberté et une source de délectation, les jeunes gens sont menacés de ne plus éprouver aucun goût pour les livres – pour les grands livres.

Questionamos, na linha de pensamento do autor:

- Por que razão a leitura, por exemplo, continua a ser uma actividade tão frequentemente direccionada, espartilhada, desprovida de prazer ?
- Por que havemos de obrigar adolescentes a estudar a obra literária numa perspectiva de memorização de análises pertinentes, mas impostas e formatadas, de pontos de vista de especialistas, sem lhes ser igualmente proporcionado um contacto de deleite, uma construção activa de conhecimento ?

Na mesma linha, vai Hernández-Hernández (2008), ao defender que compete ao professor despertar a curiosidade dos alunos, oferecer-lhes a oportunidade de inquirir, descobrir e apresentar várias alternativas. Por isso acreditamos que é fundamental restaurar o sentido original da educação. Por outras palavras, precisamos de extrair o potencial do ser humano. Devemos questionar-nos:

- Por que ensinar as artes, a literatura?
- Não seria preferível ensinar com e através da arte, com e através da literatura?

Para responder a esta pergunta, Sousa (2003) esclarece que a educação através da arte se afasta do ensino de conceitos de arte. O objectivo é usar a arte, a literatura como um meio de promover a educação e, de acordo com o autor, a arte enquanto objecto – a literatura enquanto objecto – não é importante por si só. A sua importância decorre do facto de que a arte – a literatura no caso da nossa investigação –, permite que as crianças expressem as suas emoções, contemplem as suas vivências e se apercebam da evolução do seu eu, da sua beleza espiritual. É pois neste sentido que encaramos o ensino da LM, transformando a sala de aula num local de

promoção da ‘Lingu’Artagem’, tirando partido da dimensão ontológica da língua – estímulo à expressão/manifestação do ‘eu’ – e recorrendo à arte – estímulo à imaginação, ao sonho, à viagem anímica.

Em nossa opinião, o professor é, pois, responsável por encontrar uma forma de envolver os alunos, de os conduzir à descoberta das suas habilidades e à recriação do saber em função dos seus perfis, dos seus contextos, dos seus interesses. Gonnet (2007) também defende que cabe ao professor estimular os alunos de forma a assumirem uma postura activa e criativa, não se limitando a repetir o conhecimento do professor e a debitá-lo. A acção criativa levá-los-á a descobrir a cultura e o conhecimento em toda a sua força dinâmica, mais especificamente, no nosso caso, a descobrir as potencialidades da LM, a construir conhecimentos que promovam o desenvolvimento de competências linguísticas, no âmbito da oralidade, da leitura e da escrita assim como competências comunicativas.

É por isso que defendemos um novo papel para o professor de LM. Este precisa, em primeiro lugar, de se transformar numa pessoa que realmente encara os alunos como participantes activos na sua aprendizagem, para dar uma resposta aos desafios que emergem na escola, na comunidade em que se movem, na sociedade onde virão a integrar-se. Ao professor compete encontrar a forma de envolver o aluno e de o conduzir à descoberta das suas capacidades inatas, dos seus dons, tantas vezes adormecidos, esquecidos. Por isso defendemos que o professor opte por uma pedagogia que inverta os papéis, isto é, que ele aceite os alunos já não como receptáculos (já deixaram de ser assim encarados, pelo menos em teoria, há algumas décadas), mas como seres verdadeiramente activos na sua aprendizagem, inspirados e envolvidos para fazer germinar ideias, métodos e técnicas, desenvolver as suas competências, construir conhecimentos primeiro pelo prazer de os construir, depois pela necessidade de dar resposta aos reptos que o desempenho escolar e/ou profissional lhes lança. A língua corporiza o ser, é transversal; o professor de LM não pode esquecer-se dessa dimensão.

Acreditamos que a relação pedagógica estabelecida determina em grande parte o maior ou menor sucesso do aluno nas suas aprendizagens, isto é, o impacto da implementação didáctica do currículo. Filiamos a opinião de Delors (1994, pp. 134-135)

[a] forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. (...) O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresenta-los sob a forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspectivando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia.

Recomendamos, portanto, que o professor não paute a sua acção pela tradicional posição de transmitir, de expor os conhecimentos e esperar que o aluno os reproduza; entendemos que a sua missão é, como refere Delors, a de criar condições propiciadoras para que o aluno, pela interrogação e pela descoberta, os possa construir. Precisamente um professor ao contrário do que está na ilustração, que ‘abastece’ a cabeça do aluno de conteúdos, numa visão mais do que ultrapassada.

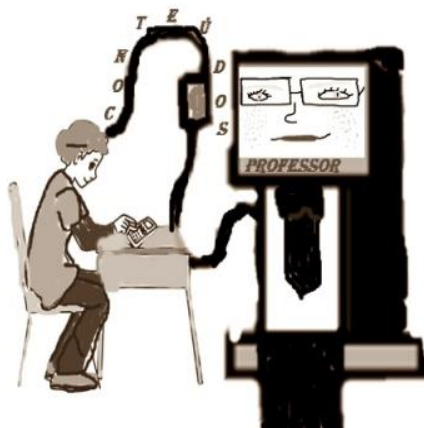


Ilustração 7: Professor debita conteúdos para encher a cabeça do aluno²²

Reunindo o currículo os pressupostos necessários, à partida, para a contextualização do conjunto de conteúdos a trabalhar numa determinada área, consideramos que é necessário planear a sua implementação, reunindo as condições propiciadoras de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Nunca é demais reiterar que, neste caso, a área em causa é a LLM. Para essa implementação concorrem as actividades e as estratégias, os materiais necessários, os objectivos a alcançar, a avaliação que permite a reformulação do trabalho em função das potencialidades e das dificuldades dos alunos. Há, pois, que apostar na criação de condições apropriadas a cada perfil com que nos confrontamos no processo de ensino e aprendizagem.

Partilhamos a visão de Edgar Morin (1999), quando argumenta que o pensamento é capaz de organizar o conhecimento e, assim, através do pensamento e não apenas da memorização, o indivíduo é capaz de transformar a informação em conhecimento relevante, ou seja, contextualizando a informação e adaptando-a às suas necessidades, aos seus interesses. Subscrevemos, ainda, o desejo expresso pelo autor da regeneração das virtudes cognitivas e existenciais da literatura, da poesia e das artes. Revemo-nos então, ainda, no defendido por Delors (1998, p. 78):

[u]ma nova concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. (...) a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Ora, a língua materna desempenha, pela sua dimensão ontológica, um papel fundamental no contributo para a descoberta desse ‘tesouro escondido’. E o recurso ao texto literário – a expressão artística da língua –, permite-nos realçar a ideia de que esta manifestação artística é uma forma de expressar e de modelizar o mundo à imagem daquele que a ela recorre, que a utiliza. Ao mesmo tempo, leva à consciencialização de que a língua materna é um veículo de afirmação do ‘eu’ e que, quanto melhor a dominar, melhor se afirma. Lembramos ainda que a

²² Créditos: Mariana Patela

língua materna é transversal a todas as áreas; está presente nos programas de todas as disciplinas pois é a língua de construção de conhecimento.

3.2 O SERÃO QUEIROSIANO (2008/2009)



Evidência 4- Fotos de grupo - Serão Queirosiano

De acordo com o PPCP, o Módulo 8 (Anexo B. 1) contempla, entre outros, os textos narrativos/descritivos. Apresentamos agora, mais concretamente, as directrizes para o trabalho a realizar neste módulo

[c]onstituem conteúdos fundamentais deste módulo o debate, a síntese, o romance e a poesia. O primeiro insere-se numa perspectiva mais vasta de desenvolvimento das competências transversais, promovendo um posicionamento crítico face a questões mais ou menos polémicas. A síntese de textos expositivo-argumentativos surge, aqui, como seguimento lógico do exercício de contracção de texto executado no módulo anterior.(...) Qualquer que seja o romance seleccionado, deve dar-se destaque à renovação do nível da Língua Portuguesa operada pelo romancista e ainda a tudo o que, na sua escrita, caracteriza o seu tempo mas permanece incrivelmente actual: (...) o potencial pedagógico da narrativa queirosiana é enorme, no sentido da questionação permanente dos diversos aspectos da nossa evolução e da nossa história. (p.84)

A leitura do excerto citado vem ao encontro do que anteriormente evidenciámos: a transversalidade, nomeadamente no que ao debate diz respeito, em que é pretendido que o aluno possa progressivamente aprender a tomar um 'posicionamento crítico' face a variadas questões, a desenvolver a capacidade de 'síntese de textos expositivos-argumentativos', sempre numa lógica de progressividade. É possível, adiante, ver como esta competência – síntese de textos expositivos-argumentativos – é treinada, por exemplo, na apreensão de conceitos como Realismo e Naturalismo. Destacamos a 'leitura analítica e crítica' dos textos em causa, uma vez

que se evidencia o papel do autor na re(i)novação que traz à língua portuguesa, pela forma como estrutura o discurso, assim como retrata extraordinariamente época em que vive, retrato esse que incide essencialmente no enfoque que dá ao ser humano, na sua intemporalidade, e à vivência em sociedade, através da descrição rica das personagens e da narração do relacionamento social em que se envolvem.

Segue-se a planificação inicial a curto prazo do Módulo 8 por nós realizada que, de acordo com a nossa planificação trienal, se prevê ser implementado no segundo ano. Retiramos intencionalmente desta planificação a parte relativa a Cesário Verde, porque além de não se enquadrar no que pretendemos apresentar, recorreremos simplesmente, no caso deste poeta, à apresentação individual de poemas seleccionados pelos alunos a partir de uma lista proposta, complementada com pesquisas, na medida em que, já no Módulo 2, no ano anterior, tinha sido desenvolvida a técnica de análise do texto lírico.



Competência	Operacionalização	Tipo de textos	Leitura	Compreensão oral e visual	Expressão	Expressão escrita
Comunicação Éstetica Formaçãopara a Cidadania	*Mobilizar conhecimentos prévios *Antecipar conteúdos a partir de indícios *Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto *Determinar a intencionalidade comunicativa *Apreender os sentidos dos textos *Distinguir o essencial do acessório *Contactar com autores do património cultural português *Identificar marcas de textos de carácter autobiográfico *Programar a produção da escrita, observando as fases da planificação, execução e avaliação *Descrever e interpretar imagens *Identificar a função da imagem em relação ao texto *Programar a produção escrita e oral observando as fases de planificação, execução e avaliação *Produzir textos dos domínios transaccional e educativo *Aplicar as regras da textualidade *Aplicar as regras do funcionamento da língua *Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação *Aplicar regras de tomada de notas *Adequar o discurso à situação comunicativa *Expressar e justificar opiniões pessoais *Observar as regras de uso da palavra em interacção *Reflectir sobre pontos de vista contrários aos seus	Resumo	<i>Os Maias</i> de Eça de Queirós (leitura integral) *Realismo *Naturalismo (realismo científico) *Geração de 70 *Conferências do casino *biografia do autor *estilo e linguagem de Eça de Queirós *título e subtítulo *acção (intriga principal e secundária) *personagens *tempo *espaço *linguagem simbólica *tipologias textuais (carta, telegrama, texto jornalístico, discurso político, poesia) *Caricatura Desenho Humorístico	Documentários sobre a vida de Eça de Queirós Excertos de filmes Documentários áudio e vídeo	Debate (participativo)	Síntese de Textos *** Textos de Opinião sobre os textos lidos

Tabela 10: Planificação inicial do Módulo 8 (adaptada ao projecto)

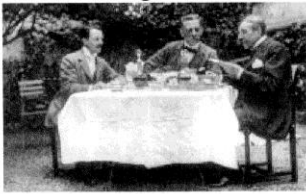
No módulo em que nos concentramos, torna-se necessário encontrar uma forma eficaz de os levar a ler o romance de Eça de Queiroz, a lê-lo cuidadosamente, tornando a leitura um acto significativo, uma tarefa enriquecedora, com um propósito que vá além da mera necessidade de reproduzir informações nos testes. Deparamo-nos aqui com um problema que nos leva a interrogarmo-nos:

- Como os levar a ler, especialmente uma obra geralmente encarada como extensa, bastante descritiva, em síntese, pouco apelativa?

Sendo alunos de um curso Técnico de Restauração, questionamo-nos, pois, de que forma podemos transformar esse facto numa mais-valia. Assim, começamos por explicar, no início do ano, que vamos estudar um autor com inúmeras referências a alimentos e bebidas, sendo interessante proceder ao levantamento das passagens em que o autor a elas alude. No entanto, este trabalho de levantamento de informações textuais surge como apenas mais um trabalho, com vista a ser avaliado, semelhante a tantos outros: falta-lhe sentido, um propósito que não seja apenas trabalhar para mostrar ao professor. Estando a escola apetrechada com um restaurante pedagógico, a ideia de organizar e preparar um jantar em honra do autor começa a ganhar forma, sendo acolhida de bom grado pelos alunos; partimos, pois, dos seus interesses, do contexto em que se integram.

Entusiasmados, os alunos sugerem de imediato convidar toda a equipa pedagógica; a lista de convidados ganha gradualmente maior volume. Está assim ‘lançado o isco’ para levar os alunos a procurar todas as referências gastronómicas: um jantar temático, com menus que incluem os excertos em que os alunos se basearam para seleccionar os ingredientes e as bebidas. Dois alunos prontificam-se a realizar este trabalho. Este é o resultado final: uma página com a ementa do lado esquerdo e, do lado direito, a indicação da ‘fonte’ onde encontraram as referências gastronómicas.

Jantar Queirosiano



Menu

Tomates Recheados com alheira de Vinhais e queijo da ilha de S. Jorge

Frango alourado sobre lâminas de batata corada e crocante de ervilhas perfumado ao açafrão das Índias

Ananás dos Açores com mel, nozes e sementes de sésamo aromatizado com vinho da Madeira

Vinhos:
Tormes Verde Branco
Bucellas Arinto 2007 Branco
Colares Tinto d'Areia
Vinho Fino

*Restaurante Pedagógico da
 Escola Básica e Secundária Domingos Capela
 Chef: Formador Luis Rosas
 29 de Maio de 2009*

A gastronomia marca presença ao longo de toda a obra de Eça de Queirós. Há descrições avassaladoras de comida e refeições.

Em A Cidade e as Serras, Jacinto declara que o vinho de Tormes era "um vinho fresco, esperto, seivoso, e tendo mais alma, entrando mais na alma, que muito poema ou livro santo"... Nessa mesma obra, uma noite, Jacinto anuncia "uma festa no 202", por causa do Grão-Duque Casimiro, Serviu-se um Porto de 1834, envelhecido nas adegas do avô Gafião.

Em Os Maias, João da Ega adiou o jantar no Hotel Central, para convertê-lo numa "festa de cerimónia em honra de Cohen". Os criados serviram: Vinho branco: Bucelas; peixe; "sole normande"; vinho tinto: St. Emilion; poulet aux champignons; ervilhas em molho branco: petits pois à la Cohen; champagne; ananases, nozes; café; chartreuses e licores; conhaque.

Eça de Queirós recorda a importância do alimento na cultura humana: "...a cozinha e a adega exercem uma larga e directa influência sobre o homem e as sociedades."

Dos vinhos portugueses, os que mais aparecem na sua obra são o vinho do Porto (40 vezes citado, pelo menos), o de Colares (30 vezes), seguindo-se outros, como o Vinho Verde (mencionado em contexto da vida no Norte de Portugal), o vinho de Tormes, o vinho da Bairrada, de Torres Vedras, do Cartaxo, de Carcavelos, de Bucelas, de Setúbal (moscatel), de Palmela (Pedras Negras), da Madeira e o Malvasia.

Eça de Queirós é o escritor português cuja obra, em maior escala, menciona a gastronomia como parte da sua fabulação.

E, no entanto, o escritor, tão voltado para a boa cozinha, tinha uma saúde frágil, sendo obrigado a privar-se dos seus pratos à portuguesa – os preferidos. Na sua obra parece compensar as suas limitações à mesa através de uma degustação mais requintada e lenta, mais íntima e silenciosa, graças à escrita. Nas suas mãos, o mais insignificante objecto, a mais vulgar das situações, podem ser transformados em arte. Não é difícil entender, assim, como um elemento material, embora grandioso, aliado à alimentação, pode ser utilizado para firmar uma posição ideológica, além de servir-lhe de veículo para retratar não só uma personagem, não apenas uma classe social, nem mesmo uma época, mas toda a nação...

Evidência 5- Reprodução do menu do jantar queirosiano, com as citações que o inspiraram

Ampliamos o texto do menu:

Tomates Recheados com alheira de Vinhais e queijo da ilha de S. Jorge

Frango alourado sobre lâminas de batata corada e crocante de ervilhas perfumado ao açafrão das Índias

Ananás dos Açores com mel, nozes e sementes de sésamo aromatizado com vinho da Madeira

Vinhos:
Tormes Verde Branco
Bucellas Arinto 2007 Branco
Colares Tinto d'Areia
Vinho Fino

*Restaurante Pedagógico da
 Escola Básica e Secundária Domingos Capela
 Chef: Formador Luis Rosas
 29 de Maio de 2009*

Evidência 6 - Reprodução ampliada do lado esquerdo do menu (pratos e bebidas)

A ementa é então composta por:

- Tomates recheados com alheira de Vinhais e queijo da ilha de S. Jorge;
- Frango alourado sobre lâminas de batata corada e crocante de ervilhas perfumado ao açafrão das Índias;
- Ananás dos Açores com mel, nozes e sementes de sésamo aromatizado com vinho da Madeira.

Os vinhos são também seleccionados em função das referências encontradas na obra quierosiana:

- Tormes verde branco;
- Vinho de Bucellas,
- Vinho de Colares;
- Vinho fino.

A gastronomia marca presença ao longo de toda a obra de Eça de Queirós. Há descrições avassaladoras de comida e refeições.

Em A Cidade e as Serras, Jacinto declara que o vinho de Tormes era "um vinho fresco, esperto, seivoso, e tendo mais alma, entrando mais na alma, que muito poema ou livro santo"... Nessa mesma obra, uma noite, Jacinto anuncia "uma festa no 202", por causa do Grão-Duque Casimiro, Serviu-se um Porto de 1834, envelhecido nas adegas do avô Gálio.

Em Os Maias, João da Ega adiou o jantar no Hotel Central, para convertê-lo numa "festa de cerimónia em honra de Cohen". Os criados serviram: Vinho branco: Bucelas; peixe; "sole normande"; vinho tinto: St. Emilion; poulet aux champignons; ervilhas em molho branco: petits pois à la Cohen; champagne; ananases, nozes; café; chartreuses e licores; conhaque.

Eça de Queirós recorda a importância do alimento na cultura humana: "...a cozinha e a adega exercem uma larga e directa influência sobre o homem e as sociedades.»

Dos vinhos portugueses, os que mais aparecem na sua obra são o vinho do Porto (40 vezes citado, pelo menos), o de Colares (30 vezes), seguindo-se outros, como o Vinho Verde (mencionado em contexto da vida no Norte de Portugal), o vinho de Tormes, o vinho da Bairrada, de Torres Vedras, do Cartaxo, de Carcavelos, de Bucelas, de Setúbal (moscatel), de Palmela (Pedras Negras), da Madeira e o Malvasia.

Eça de Queirós é o escritor português cuja obra, em maior escala, menciona a gastronomia como parte da sua fabulação.

E, no entanto, o escritor, tão voltado para a boa cozinha, tinha uma saúde frágil, sendo obrigado a privar-se dos seus pratos à portuguesa — os preferidos. Na sua obra parece compensar as suas limitações à mesa através de uma degustação mais requintada e lenta, mais íntima e silenciosa, graças à escrita. Nas suas mãos, o mais insignificante objecto, a mais vulgar das situações, podem ser transformados em arte. Não é difícil entender, assim, como um elemento material, embora grandioso, aliado à alimentação, pode ser utilizado para firmar uma posição ideológica, além de servir-lhe de veículo para retratar não só uma personagem, não apenas uma classe social, nem mesmo uma época, mas toda a nação...

Evidência 7- Reprodução ampliada do lado direito do menu: transcrição de excertos que levaram à elaboração deste.

É então necessário encontrar uma forma de envolver o resto da turma. Somos levados, uma vez mais, a inquirir sobre os seus gostos e dotes artísticos. Uma aluna, por exemplo, toca trompete numa banda, e apesar de o seu instrumento, como a própria tem a oportunidade de descobrir, não se enquadrar na época do autor homenageado, as suas pesquisas levam-na a descobrir os compositores famosos da época. Pouco relevante? Não nos parece.

Na verdade, mais do que extensos conhecimentos de teoria literária, acreditamos que importa que o aluno possa contextualizar a obra literária:

A leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural e a teoria e terminologia literárias, que deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se a excessiva referência à História da Literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objectivo fundamental da leitura. (...) Este

programa contempla não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual. A escola deve estimular a leitura em si mesma indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, fomentando o prazer de ler. (PPCP, p.16)

O caso desta aluna é apenas um exemplo de como tentamos adequar os gostos pessoais, as apetências e os talentos dos alunos às aprendizagens, como podemos observar no quadro abaixo, no qual de forma sistemática registamos as características e/ou gostos de cada aluno. É a dinâmica da palavra ao texto, do sentido lido à criação; um outro olhar sobre a leitura e a escrita nos norteia, próprio da SLNP, induz-nos à realização do SL. Após este diagnóstico de facetas específicas do perfil dos alunos, reflectimos sobre como as aproveitar para os incentivar a uma pesquisa motivada e uma aprendizagem significativa. Importa, portanto, verificar a articulação entre o ‘eu’ que se pretende implicar na tarefa, os conteúdos programáticos, a sua aplicação prática num evento acolhido pelos alunos com entusiasmo que promoverá uma interacção não só entre o sujeito e o objecto de estudo, mas também entre os diferentes sujeitos. Aqui, a SLNP encontra-se intimamente ligada à HV da aluna. Noutro SL, as HV originarão as HD.

A tabela, que apresentamos de seguida, mostra a forma como aproveitamos os dotes, as apetências, os conhecimentos dos alunos, anteriormente construídos, para os envolver na descoberta e consequente aprendizagem da “informação contextual e cultural e a teoria e terminologia literárias, que deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos” (PPCP, p.16), bem como das obras do autor.

	Dote(s) ou gostos	Adequação aos conteúdos	Aplicação ao serão
Vanessa	*Toca trompete numa banda	Apesar de este instrumento não se enquadrar na época do autor homenageado, as suas pesquisas levam-na a descobrir os compositores famosos da época	<p>* Selecciona uma peça de Bach e convida uma amiga a vir tocá-la num piano digital;</p> <p>* Na simulação de uma aula da época dada por um perceptor, assume o papel de uma aluna que apenas se interessa pela música, podendo assim falar sobre os compositores mais apreciados no tempo de Eça.</p> <p>*Apresenta <i>A Ilustre Casa de Ramirez</i></p> <p>*Participa na Valsa</p>
Janete	*Adora dançar, cantar,	*Descobre que a valsa ainda	

Tiago	estar em palco *Revela apetência para falar em público *Gosta de ler (desde o ano anterior) e, na visita a Tormes, interessou-se por <i>A Cidade e as Serras</i> *Sempre pronta para tudo	está em voga na época de Eça e aprofunda essa matéria *Lê: * <i>Os Maias</i> * <i>A Cidade e as Serras</i>	*Apresenta <i>Os Maias, A Cidade e as Serras, O Crime do Padre Amaro</i> *Participa na Valsa
	*Gosta de dançar *Gosta de cozinhar	*Colabora com o formador na confecção do jantar queirosiano	*Apresenta <i>O Mandarin</i> *Participa na Valsa
Pedro	*Sempre pronto para tudo *Gosta de poesia	*Pesquisa poetas em voga na época de Eça, descobre os escritores franceses e, com a ajuda da docente de Comunicar em Francês, traduz alguns poemas e aprofunda este tema ; *Lê <i>A Correspondência de Fradique Mendes</i> , que refere na suposta aula	*Assume o papel de preceptor na simulação de uma aula sobre os poetas *Apresenta <i>O Mistério da Estrada de Sintra</i> *Refere, na aula simulada, a <i>Correspondência de Fradique Mendes</i> *Participa na Valsa
Solange	*Gosta de dançar e de representar *Gosta de pintura	*Pesquisa sobre pintores em voga na época de Eça e sobre os movimentos artísticos pioneiros que influenciaram a literatura do século XX	*Apresenta os excertos preferidos de <i>Uma Campanha Alegre</i> Na reconstituição da aula, assumiu o papel de uma aluna que apenas gostava de pintura, podendo assim mostrar réplicas de quadros da época e falar sobre os seus autores *Participa na Valsa
Mário Loureiro	*Gosta da ideia de actuar mas não gosta de decorar - precisa da segurança de ter sempre um papel quer o ajude	*Procura informação com o Luis sobre Naturalismo / Realismo	*Apresenta <i>O Primo Basílio</i> Discussão: Naturalismo / Realismo – sentados num sofá, com as

Mário Neves		cábulas escondidas por detrás de um jornal e fingiam ler *Participa na Valsa
		*Apresenta <i>A Relíquia</i> *Participa na Valsa
Sónia	*Gosta de dançar *Sempre pronta para tudo	*Apresenta <i>A Tragédia da Rua das Flores</i> (defendeu esta versão inicial d Os Maias) e <i>O Conde de Abranhos</i> *Participa na Valsa
Luis	*Gosta da ideia de 'actuar' mas não gosta de decorar - precisa da segurança de ter sempre um papel quer o ajude	*Procura informação com o Mário L. sobre Naturalismo / Realismo Lê uma <i>carta</i> de EQ das Cartas de Inglaterra Discussão: Naturalismo / Realismo – sentados num sofá, com as cábulas escondidas por detrás de um jornal e fingiam ler *Participa na Valsa

Tabela 11: Aproveitamento dos talentos e apetências de cada aluno para as suas aprendizagens, em torno do projecto

Num processo evolutivo e numa dedicação crescente, a turma pede à professora de Educação Física para lhes ensinar a valsa, uma vez que uma das unidades do programa é a dança; neste contexto, todos se preparam para dançar em público. É fácil deduzir que, da ideia de associar um jantar temático e uma valsa, surge uma outra: vestir roupas da época. Assim se dá início a uma outra pesquisa: procurar informação sobre o vestuário do final do século XIX, o que conduz, de seguida, à redacção de cartas endereçadas a grupos de teatro e a grupos etnográficos, solicitando o empréstimo de roupa; não estando previsto na planificação, levamos os alunos a rever um conteúdo do ano anterior: a 'carta formal'. Deste modo, a língua é explorada, aperfeiçoada em contexto, com um objectivo definido, logo mais motivador. Ao confrontarem-se com uma tipologia textual, por associação ou por confrontação, são evocadas características já apreendidas e, assim, mais facilmente entendidas e apreendidas as que ainda são desconhecidas.

De acordo com o PPCP, "Textos do domínio transaccional são aqueles que têm como objectivo satisfazer algumas necessidades de comunicação burocrática e administrativa e que se utilizam principalmente em serviços; textos do domínio educativo são os textos referentes à actividade pedagógica" (p.41, nota de rodapé nº 6). Para relembrar essa tipologia, projectamos um quadro-síntese contendo os traços principais de cada um destes protótipos textuais²³, criado com o objectivo de reunir a informação dispersa ao longo das aulas num só documento. O mesmo é depois enviado por email aos alunos.

²³ Anexo B. 4

No início do período, organizamos uma visita de estudo a Tormes – à Fundação Eça de Queiroz (FEQ) – local onde o autor escreve o livro *A Cidade e as Serras*. Não sendo esta a obra escolhida para estudo sistemático, mas antes *Os Maias*, é todavia importante a visita guiada, na medida em que permite aproximar os alunos do seu autor e os motiva para a leitura de outros dos seus textos. Esta actividade revela-se frutífera, na medida em que intensifica nos alunos o desejo de ler este e outros livros do autor, dando resposta às recomendações presentes no PPCP (p.13):

Importa, pois, que as actividades estimulem a criatividade, criem o desejo de ler e escrever e tornem o aluno um leitor activo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na construção dos sentidos e desenvolve as suas potencialidades criativas.

Após a visita, escrevem para a Fundação, solicitando o empréstimo da exposição itinerante sobre o autor²⁴, pedido esse que é deferido, facultando a instituição *posters* e oferecendo todas as despesas de envio. Assim, os alunos são levados a reflectir sobre o modo mais adequado de escrever uma carta formal, recorrendo a um conteúdo apr(e)endido no ano anterior, de modo a garantir que a carta receba a atenção merecida pela instituição. Sublinhamos, pois, a dimensão pragmática com que os conteúdos, como o tipo de discurso, a estrutura da frase e mancha gráfica são postos em realce; não é apenas a preocupação do conhecimento, mas da sua aplicação, da descoberta da sua funcionalidade, da forma como potencia a interacção social.

Torna-se difícil reproduzir linearmente todo o processo que conduz ao produto final, uma vez que se trata de uma constante negociação com os alunos. O que apresentamos é uma tentativa de reconstituição do processo. Falamos de co-responsabilidade na evolução do processo, já que ele é negociado, partindo das propostas dos alunos e dos desafios que vamos colocando; a realidade é que temos sempre o cuidado de promover cada actividade, seguindo as prescrições de acordo com o currículo, numa perspectiva da educação formal e não-formal, abordando igualmente as aprendizagens com actividades potenciadoras da inter e transdisciplinares, evitando o enfoque parcial, sustentado apenas num domínio do saber, e consequentemente a fragmentação da realidade.

Todos desejam brilhar na festa, vivenciar o seu momento de glória. Aproveitando este entusiasmo, sugerimos-lhes apresentar outros livros do autor no sarau. Apenas uma regra é imposta: podem escolher livremente o(s) livro(s) a ler, mas apenas aqueles que provem, a partir da sua apresentação oral em sala de aula, tal como é nosso hábito fazer com outros livros – os fóruns de leitura –, conhecer bem a obra e não um resumo, alcançam o direito de a apresentar no serão. No caso de livros lidos por mais do que um aluno, é decidido pela turma quem o pode apresentar. Está assim lançado mais um desafio: ler, com empenho, mais textos do autor, inclusivamente os textos satíricos e jornalísticos e, simultaneamente, explorar a língua, a capacidade de reconto, de síntese, e o enriquecimento vocabular. Sabendo que *Os Maias* são a obra de referência deste autor, a tarefa fica simplificada, na medida em que há vários candidatos.

²⁴ Anexo B. 5

O empenho dos alunos é tão grande que o produto final acaba por ser um jantar temático, por eles preparado com a ajuda do formador de cozinha, a partir de referências gastronómicas encontradas na obra *Os Maias*. Um evento que ultrapassa o espaço da escola. Os convidados foram: a equipa pedagógica, os elementos da direcção do agrupamento, os coordenadores dos departamentos, os responsáveis pelos clubes escolares, a bibliotecária da escola, a presidente do conselho geral, a chefe dos funcionários e a chefe da secretaria. Com as proporções que o evento foi tomando, decidimos convidar também um representante da Câmara Municipal, o vereador com o pelouro da educação e os presidentes das juntas de freguesia do concelho, bem como os jornalistas locais, esperando assim ver o trabalho reconhecido publicamente. Apenas este reduzido número de pessoas podem estar presentes no jantar propriamente dito devido à lotação do restaurante (36 pessoas). Destas, várias são as que aderem ao desafio de se vestir de acordo com a época.

Depois do jantar, a actividade é aberta à comunidade no átrio da escola: professores, alunos, encarregados de educação, familiares e amigos. Em exposição estão trabalhos de alunos sobre o autor, a sua vida e época, como se vê nas fotos²⁵.



Evidência 8- Ao fundo, trabalhos de alunos sobre o autor

Trata-se de pesquisar em vários suportes informações sobre a vida e obra do autor, bem como sobre o período em que vive (manuais escolares, enciclopédia e internet), reunir a informação, sistematizá-la e fazer cartolinas com imagens e texto, equilibrando a quantidade de informação de modo a tornar os cartazes apelativos (com excesso de informação, não captam a atenção dos visitantes; por outro lado, não pode ser uma informação demasiado básica) havendo lugar de destaque para a exposição cedida pela Fundação Eça de Queiroz. Também há retratos do autor e uma mini-venda de livros de Eça, bem como objectos alusivos à época em que o autor vive, cedidos pelo Rancho *Recordar é Viver*, que empresta alguns trajes e por alguns docentes.

As estratégias implementadas visam dar resposta ao preconizado no PPCP, quando estipula que

²⁵ Estas e outras fotos estão disponíveis no nosso blogue 'Baú da Saudade', concretamente em:
<http://4.bp.blogspot.com/L29JLfzEBs/U2uLBtMYbaI/AAAAAAAAADA8/P9eKYLIOeaY/s1600/P5290515.JPG>
<http://1.bp.blogspot.com/uS4gzvKUKU/U2uLZUR6szI/AAAAAAAAADFY/dx0LwlyboK8/s1600/SeraoQueirosiano29Maio2009+012.jpg>
<http://1.bp.blogspot.com/IRzQ9NXqzKY/U2uMDMExYVI/AAAAAAAAADNA/55iSZmUMOzw/s1600/SeraoQueirosiano29Maio2009+084.jpg>

[e]ste programa valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno. A prática reflexiva é um meio eficaz para desenvolver e consolidar competências, permitindo ao aluno a sua autonomia e, simultaneamente, a tomada de consciência do que sabe, do que não sabe, do que aprende, do que falhou, do que falta aprender, da estratégia que utilizou, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação global e multidimensional do aluno (p.2).

Sendo a planificação inicial do Módulo 8 – feita antes de pensar num serão – um documento feito com base no PPCP, adaptado ao nosso modo de operacionalizar pedagógico-didacticamente o trabalho dos alunos; é necessário reorganizá-la em função do projecto do SL, que aqui retratamos, e que nasce inicialmente como uma estratégia para levar os alunos a lerem *Os Maias*, incumbindo-os de procurar referências a comidas e bebidas, indo ao encontro da área profissional do curso em causa, acaba por evoluir, num processo de constante crescendo, num jantar temático seguido de um serão cultural. Deste modo, a planificação inicial sofre várias alterações, culminando na que se segue:

Meta a atingir	Processo e evidência	Objectivos gerais, Competências transversais	Operacionalização das competências de comunicação
*Ler integralmente <i>Os Maias</i> de Eça de Queirós *Contactar com autores do património cultural português Mobilizar conhecimentos prévios Aplicar regras de tomada de notas	*Pesquisa de referências gastronómicas presentes na obra, com vista a um jantar Queirosiano <u>Implica</u> : ler com objetivos definido, o que torna a leitura significativa, proveitosa.	*Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento da informação	*Desenvolver a compreensão oral * Desenvolver a expressão oral; *Desenvolver a leitura; *Desenvolver a a expressão escrita; *Desenvolver a a competência de funcionamento da língua); *Formar para a cidadania
*Mobilizar conhecimentos prévios: *tipologias textuais – carta	*Elaboração de cartas formais (conteúdo apr(e)endido no ano anterior) para: * FEQ - pedido de empréstimo de exposição itinerante; *Rancho “Recordar é Viver”- pedido de empréstimo de vestuário;		*Participar na vida escolar *Desenvolver um espírito crítico *Construir uma identidade pessoal, social e cultural *Exercer uma cidadania responsável num mundo em mudança

<p>*Realismo</p> <p>*Naturalismo</p> <p>*Geração de 70</p> <p>*Aplicar regras de tomada de notas</p> <p>*Programar a produção escrita e oral observando as fases de planificação, execução e avaliação</p> <p>*Expressar e justificar opiniões pessoais</p> <p>*Observar as regras de uso da palavra em interacção</p> <p>*Reflectir sobre pontos de vista contrários aos seus</p>	<p>*Discussão entre defensores dos dois movimentos: pesquisa, síntese, comparação e apresentação pública</p> <p><u>Implica</u>: pesquisa de muita informação sobre Realismo e Naturalismo</p>	<p>*Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento da informação</p> <p>*Utilizar as novastecnologias em benefício de um alargamento dos conteúdos da disciplina</p> <p>*Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação</p>	<p>COMPETÊNCIAS de COMUNICAÇÃO</p> <p><u>*Linguística:</u></p> <p>*Promover o conhecimento do vocabulário</p> <p>*Promover o conhecimento da morfologia</p> <p>*Promover o conhecimento da sintaxe</p> <p>*Promover o conhecimento da fonologia/ortografia</p> <p>*Promover a competência discursiva/textual</p> <p>*Promover o conhecimento de convenções que subjazem à produção de textos orais e escritos que cumpram as propriedades da textualidade</p>
<p>*Aplicar regras de tomada de notas</p> <p>*Programar a produção escrita e oral observando as fases de planificação, execução e avaliação</p> <p>*Expressar e justificar opiniões pessoais</p> <p>*Observar as regras de uso da palavra em interação</p> <p>*Adequar o discurso à situação comunicativa</p> <p>*Tipologias textuais: poesia</p> <p>*Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação</p>	<p>* Representação de uma aula de época: perceptor quer falar dos poetas em voga, uma aluna desvia o assunto para os compositores da moda, e outra aluna faz o mesmo, mas neste caso para falar dos pintores que estão a fazer sucesso.</p> <p>*Execução, em piano digital, de uma peça de Bach, que aluna pesquisou e seleccionou</p> <p><u>Implica</u>: pesquisa de muita informação sobre as temáticas, bem como ajuda da professora de Comunicar em Francês para traduzir alguns poemas</p>	<p>*Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação</p> <p>*Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento da informação</p> <p>*Utilizar as novas tecnologias em benefício de um alargamento dos conteúdos da disciplina</p>	<p><u>*Sociolinguística:</u></p> <p>*Desenvolver o conhecimento das regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/textuais</p> <p><u>*Estratégica:</u></p> <p>*Promover o uso de mecanismos de comunicação verbais ou não verbais como meios compensatórios para manter a comunicação e produzir efeitos retóricos</p> <p>*Desenvolver saberes procedimentais e contextuais</p> <p>*Desenvolver processos de consulta e pesquisa de informação em vários suportes</p>

<p>*Produzir textos dos domínios transaccional e educativo</p> <p>*Conferências do casino</p> <p>*Biografia do autor</p>	<p>*Elaboração da biobibliografia do autor de modo a</p> <p>*Produzir cartazes e a apresentar à assistência a vida e obra do autor</p> <p><u>Implica:</u> pesquisa de informação, capacidade de organização e síntese de informação</p>	<p>*Utilizar as novas tecnologias em benefício de um alargamento dos conteúdos da disciplina</p>	<p>*Desenvolver conhecimentos de processos de organização da informação</p> <p>*Desenvolver conhecimentos de elaboração de ficheiros</p> <p>*Desenvolver conhecimentos sobre a utilização de instrumentos de análise, processadores de texto e bases de dados, correio electrónico</p>
<p>*Interpretar excertos de filmes</p>	<p>*Visualização de excertos da versão brasileira d' <i>Os Maias</i> e de <i>A Tragédia da Rua das Flores</i>– serie portuguesa baseada na primeira versão d' <i>Os Maias</i>, que o autor reformulou (n' <i>A Tragédia da Rua das Flores</i> o incesto é entre mãe e filho, o autor opta por substituir esta relação por um incesto entre irmãos, para não chocar tanto)</p>	<p>*Utilizar as novas tecnologias em benefício de um alargamento dos conteúdos da disciplina</p>	<p>*Desenvolver conhecimentos sobre produção de áudio e vídeo</p>
<p>* Programar a produção escrita e oral observando as fases de planificação, execução e avaliação</p> <p>*Reconhecer o estilo e linguagem de Eça de Queirós</p>	<p>1-apresentação dos romances do autor à turma;</p> <p>2- apresentação dos romances do autor a uma plateia heterogénea, no Serão</p> <p><u>Implica:</u> ler com objetivos definidos, o que torna a leitura significativa, proveitosa</p>	<p>*Desenvolver o gosto pela leitura dos textos literários em língua portuguesa</p> <p>*Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação</p>	
<p>Mobilizar conhecimentos prévios</p>	<p>*Confecção de um jantar Queirosiano</p>		

<p>*Reconhecer o estilo e linguagem de Eça de Queirós</p> <ul style="list-style-type: none"> - título e subtítulo - acção (intriga principal e secundária) - personagens - tempo - espaço 	<p>- Iria “dar” (aulas tradicionais) mas como me percebi que todos leram <i>Os Maias</i> e mais romances, houve grupos de trabalho, em sala de aula, em que cedi meus livros /estudo querosianos, e os alunos apresentaram à turma. Fizemos um jogo: quem / que grupo melhor explicava a acção, apenas em esquemas no quadro. Cada grupo facultou aos colegas o fruto do seu trabalho.</p> <p>*Leitura de várias obras do autor e apresentação oral no serão</p> <p><u>Implica:</u> ler com objetivos definido, o que torna a leitura significativa, proveitosa.</p>		
<p>Mobilizar conhecimentos prévios</p> <p>tipologias textuais - texto jornalístico</p>	<p>*Redacção de texto jornalístico após o serão, para o jornal escolar (não foi publicada, visto que a redactora do B.Papel quis fazer ela própria (mais elogios)</p>		

Tabela 12: Reformulação da planificação do Módulo 8, alterada em função do projecto do Serão Queirosiano

A tabela anterior não mantém a estrutura da planificação inicial, tendo de ser encarada como um complemento da mesma, na medida em que funciona como um guia para a didactização do currículo em função de um projecto: o SL. Dada a distância temporal, apresentamos simultaneamente o resultado final e explicamos os princípios, os objectivos por detrás de cada actividade. Na verdade, dada a estreita relação com os alunos e o seu entusiasmo pelo projecto, a reformulação da planificação é, muitas vezes, feita numa dimensão retrospectiva, recuperando questões, perspectivas, obstáculos, reptos, sobre eles reflectindo, discutindo e depois de negociar com eles, registando as várias alterações, que constatamos terem acontecido, e/ou inovações, que de forma natural surgiram, na planificação inicial. Das reformulações decorrentes, apenas ficam os registos do ponto de partida (planificação inicial) e do produto final – o Serão. Serve, pois, como uma avaliação que se perspectiva no tempo e

em ambos os sentidos, ou seja, um *feedback* relativamente ao que aconteceu, e um *feedforward*, ambos assumidos como auto, hetero e co-avaliação. Contempla esta tarefa de reformulação da planificação uma estratégia pedagógica de indução à reflexão e consequentemente à metacognição – práticas recomendadas para a promoção da autonomia e da responsabilidade do aluno face à aprendizagem.

Periodicamente, o que é suposto ser simples toma proporções enormes. De facto, alunos, professora, directora do agrupamento e, gradualmente, outros professores da equipa pedagógica e do resto da escola, entram em sintonia para conduzir a bom porto uma actividade educativa que, entretanto, contribui também para dignificar o nome desta escola periférica, esta ‘escola de bairro’ como é frequentemente rotulada. Cabe aqui sublinhar que, numa escola com estas características, onde cada aluno se afigura como um desafio, a união e o espírito de equipa desenvolvem o chamado ‘amor à camisola’ e uma forte vontade de mostrar, no concelho, o valor das pessoas que constituem o agrupamento, desde alunos e professores a funcionários e encarregados de educação, fazendo jus ao lema instituído pela directora: “Uma escola para todos a pensar em cada um” e honrando a máxima do patrono do agrupamento: “O que merece ser feito merece ser bem feito.” Honrando este lema, sublinhamos que se verifica nos alunos uma determinação de ‘fazer bem feito’ o Serão.

Na tabela abaixo está em evidência o modo como tentamos operacionalizar as competências, os objectivos e os conteúdos indicados no PPCP. Esclarecemos que os termos ‘Competência(s) Visada(s)’, ‘Objectivos’ e ‘Conteúdos’ são retirados do referido PPCP. Reunimo-los na primeira coluna por tornarem patente os conteúdos que propomos aos nossos alunos apre(e)nder; constituem o nosso ponto de orientação tutelar. Apesar de estarem reunidos numa mesma coluna, por representarem o que a tutela preconiza, temos o cuidado de assinalar, em cada caso, se se trata de uma Competência Visada (CV), de um Objectivo (O) ou de um Conteúdo (C). Do lado direito, colocamos a operacionalização (termos igualmente usado no PPCP) que reúne as tarefas propostas para levar os alunos a atingir o que a tutela preconiza (coluna da esquerda); na tabela fica, assim, evidente a forma como os conteúdos são operacionalizados, isto é, como o currículo é posto em prática, pela didáctica, pelo recurso a estratégias e actividades que implicam os alunos e lhes permitem construir os conhecimentos em causa.

Competência(s) Visada(s) [CV] / Objectivos [O] / Conteúdos [C]	Operacionalização
[CV] *Componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica; *Produção de síntese; *Operações de planificação, execução e avaliação da (...) oralidade	*Apresentação das obras lidas de forma a cativar a audiência.
[CV] *Estratégias de leitura (...) adequadas (...) à finalidade; selecção e organização da informação;	*Pesquisa de informações sobre comidas e bebidas
[CV] * Pesquisa em vários suportes;	*Leitura da obra de Eça; *Observação de pinturas;

		*Pesquisa sobre música.
[CV] * Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; desenvolvimento de capacidades críticas; apresentação e defesa de opiniões pessoais relevantes sobre situações diversas e reflexão sobre outros pontos de vista.		***Toda a actividade * Em concreto tb a leitura e selecção de reflexões e trechos críticos e actuais, como "Os políticos e as fraldas devem ser trocados frequentemente e pela mesma razão." ou "Nós estamos num estado comparável apenas à Grécia: a mesma pobreza, a mesma indignidade política, a mesma trapalhada económica, a mesma baixeza de carácter, a mesma decadência de espírito. Nos livros estrangeiros, nas revistas quando se fala num país caótico e que pela sua decadência progressiva, poderá vir a ser riscado do mapa da Europa, citam-se em paralelo, a Grécia e Portugal" (1872)
[O]Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua e da imagem		*Observação de pinturas,
[CV] Utilizar estratégias de leitura		*Pesquisa de informações sobre comidas e bebidas *Poder apresentar as obras lidas de forma a captivar a audiência
[O]*Contactar com autores do Património Cultural Português		*Toda a actividade
[O] *Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação * Aplicar as regras do funcionamento da língua *Adequar o discurso à situação comunicativa * Observar as regras do uso da palavra em interacção		*Apresentação das obras lidas de forma a cativar a audiência
[O] Aplicar regras de tomada de notas [O] Organizar a informação recolhida		*Pesquisa de informações sobre comidas e bebidas *Poder apresentar as obras lidas de forma a cativar a audiência
[O] Aplicar técnicas de condensação linguística [O] Expressar e justificar opiniões pessoais		Poder apresentar as obras lidas de forma a cativar a audiência
[O] Reflectir sobre pontos de vista contrários aos seus		*Debate Realismo /Naturalismo
Tipos de texto	Romance	Leituras da obra o autor
	Debate	Debate Realismo /Naturalismo
	Síntese	Apresentar as obras lidas
Contrato de leitura		Informal, natural: leram EÇA para poder apresentar

Tabela 13: Operacionalização das competências, dos objectivos e dos conteúdos indicados no PPCP

A título exemplificativo, a encenação de uma discussão entre um defensor do Realismo e outro do Naturalismo é a nossa forma de levar os alunos, por um lado, a pesquisar informações sobre esta temática e, por outro, a treinar a técnica de argumentação e debate. Para serem merecedores deste momento no Serão, os alunos tiveram, em aula, de mostrar aos colegas que

dominavam estes conteúdos os seus colegas interessaram-se pelos mesmos para verificar o conhecimento daqueles, e todos debateram a melhor forma de argumentar em favor de uma ou de outra corrente literária.

Temos vindo a expor o trabalho realizado, entrelaçando com o PPCP, restante normativa e princípios que norteiam a nossa acção; parece-nos pertinente fazer agora uma síntese do que é apresentado no Serão pela turma-alvo – 11º A do ano lectivo 2008/2009. Explanamos, posteriormente, o que é apresentado por grupos de alunos de outras turmas, nossas e não só, que funcionam como apontamentos que intercalam as apresentações da turma na qual centramos a nossa atenção. O evento suscita tanta expectativa na comunidade que um jornal local – *Jornal de Espinho* – que se desloca à escola para obter informações sobre a mostra formativa – *Rumos* – nos coloca questões sobre o evento e o divulga antecipadamente:

JORNAL ESPINHO
SAI ÀS 6.45 FEIJEIROS DE 15 EM 15 DIAS

Administração | Redacção | Publicidade
Rua 20 n.º 379, R/C, sala A
4500 ESPINHO | Tel./Fax: 22 732 14 14
www.jornaldeespinho.pt
E-mail: correio@jornaldeespinho.pt

tomate RISTORANTE ITALIANO
PIZZARIA
COM FORNO A LENHA
Rua 19, nº 1359 | 4500 ESPINHO
Tel: 22 731 29 63

PARA A NOITE DO PRÓXIMO DIA 29, A ESCOLA DOMINGOS CAPELA TEM PLANEADO UM SERÃO ESPECIAL

Recriar a época de Eça de Queirós

No dia 29 deste mês, a Escola Básica e Secundária Domingos Capela vai organizar um serão queirosiano. O objectivo é voltar ao tempo que Eça de Queirós viveu, aquele que o inspirou a escrever uma das suas obras mais conhecidas, *Os Maias*.

Lília Marques

Nelma Patela diz que é importante divulgar a obra de Eça de Queirós

No sábado, a Escola Básica e Secundária Domingos Capela vai estar de portas abertas à comunidade, mostrando à população em geral o que de melhor se faz na instituição. Após o sucesso do ano passado, a iniciativa "Rumos" volta a ser organizada e toda a comunidade escolar está envolvida, desde os alunos aos professores. Durante um dia inteiro, as crianças, os seus familiares e amigos, as empresas, onde os estudantes dos Cursos de educação e Formação vão estagar,

todos os que queiram podem visitar a mostra onde os alunos demonstram o melhor que aprendem no estabelecimento escolar. Ainda neste mês, a Domingos Capela volta a abrir as suas portas à população. Um serão queirosiano, inspirado na época de Eça de Queirós, está programado para a noite do dia 29. A iniciativa surgiu após a turma de 11º ano ter dado a obra do autor, mais concretamente *Os Maias*, durante as aulas de português de Nelma Patela. Ao *Jornal de Espinho*,

a professora explicou que "os alunos ficaram surpreendidos com a actualidade dos temas abordados e perceberam como a história era tão bonita, mas simples". Inspirados pela obra, a turma e a docente decidiram recriar um serão queirosiano, tal como aqueles serões e saraus descritos na época em que *Os Maias* foram escritos, pretendendo "desmistificar a figura do Eça de Queirós", afirmou a professora. "Queremos mostrar que não há tanta diferença assim entre hoje e a época

de Eça, mesmo já tendo feito mais de 100 anos da morte do autor", acrescentou. A recriação histórica está a ser levada muito a sério pela organização e todos os pormenores foram pensados. De acordo com Nelma Patela, a iniciativa contará com verdadeiros figurinos vestidos à rigor tal como na época e terá patente duas exposições, uma sobre a biografia e bibliografia feita por duas professoras da escola e outra itinerante, vinda directamente da Fundação Eça de Queirós. Além disso, haverá ainda lugar para um momento musical, onde não faltará a valsa. Embora tenha começado numa aula de português, a ideia do serão foi um sucesso tal que, agora, a preparação da iniciativa já está alargada a toda a comunidade escolar. Com início às 21h30, o serão queirosiano decorrerá no âmbito do estabelecimento de ensino e estará aberta a todos os interessados. O objectivo, segundo a docente, passa pela "divulgação de Eça de Queirós, a sua época, a geração de 70, os Veneços da vida e a vida do homem", motivando os alunos para o estudo das obras do autor.

desinteresse dos seus alunos pelo português ou pela leitura, garantindo ao JE que a Domingos Capela "tem remado contra a maré" e incutido nos estudantes o gosto por ler. A professora recordou o caso de uma aluna que, no início do sétimo ano, não lia, soletava o texto. Diante este problema, a docente decidiu fazer um desafio à estudante, mandando-a começar a ler. O entusiasmo foi tão grande que, em apenas um período, a menina leu um vasto leque de obras e, já no terceiro período, durante uma aula, pôs a mão no ar para ler e espantou todo os presentes na sala de aulas. A evolução dessa aluna fez com que Nelma Patela pudesse comprovar que "leitura faz muito bem". Aliás, segundo a própria, é já uma moda no estabelecimento de ensino os professores por os seus estudantes a lerem para lhes criar o bichinho pela leitura. Esse gosto é fomentado também pela biblioteca da escola, que a docente disse ser apelidada de mágica por muitos dos alunos. Essa empatia pelo espaço dedicado aos livros é tal que Nelma Patela garante que "um dos piores castigos para os alunos da Domingos Capela quando eles se portam mal é proibí-los de entrar na biblioteca".

Bichinho pela leitura
Nelma Patela não se queixa do

Evidência 9: Peça jornalística do *Jornal de Espinho* divulgando, entre outras actividades, o serão

Ainda neste mês, a Domingos Capela volta a abrir as suas portas à população. Um serão queirosiano, inspirado na época de Eça de Queirós, está programado para a noite do dia 29. A iniciativa surgiu após a turma de 11º ano ter dado a obra do autor, mais concretamente *Os Maias*, durante as aulas de português de Nelma Patela. Ao *Jornal de Espinho*,

a professora explicou que "os alunos ficaram surpreendidos com a actualidade dos temas abordados e perceberam como a história era tão bonita, mas simples". Inspirados pela obra, a turma e a docente decidiram recriar um serão queirosiano, tal como aqueles serões e saraus descritos na época em que *Os Maias* foram escritos, pretendendo "desmistificar a figura do Eça de Queirós", afirmou a professora. "Queremos mostrar que não há tanta diferença assim entre hoje e a época

Evidência 10: Ampliação de parte da notícia anterior

Destacamos destas notícias as últimas linhas transcritas "os alunos ficaram surpreendidos com a actualidade dos temas abordados", nas quais, sobressai o facto de percepcionarem a actualidade e a intemporalidade dos temas em questão – incesto, infidelidade, novo-riquismo,

pobreza cultural - por exemplo, o que os leva a querer partilhar com os outros esta sua ‘descoberta’, tentando contribuir para ‘desmistificar a figura de Eça de Queirós’.

O Serão tem início com um jantar cuja ementa se baseia em referências gastronómicas encontradas na obra queirosiana:



Evidência 11- Ambiente do jantar queirosiano

Portanto, após o jantar, que termina com a entrega de marcadores de livros alusivos ao Serão, o evento continua no átrio da escola, previamente decorado com trabalhos de alunos sobre a vida e obra do autor, a exposição cedida pela FEQ e o seu retrato de grandes dimensões feito a carvão por um grupo de alunos e a sua docente de Educação Visual. A apresentação fica ao nosso cuidado, a pedido da turma, para permitir aos alunos ter uma noção exacta dos momentos certos para entrar em cena, e para prevenir alguma eventual necessidade de alteração do programa e sua justificação pública. Após as saudações e explicação do tipo de trabalho a apresentar, é projectado um *powerpoint* com fotografias da visita guiada de 14 de Janeiro de 2009 à Casa-Museu de Tormes, cujos objectivos eram conhecer melhor o autor d’*Os Maias* e de *A Cidade e as Serras*, visitando um local onde Eça se inspirou, repleto de objectos pessoais, e onde foi possível assistir à visualização de um filme com testemunhos sobre a Vida e Obra do autor, bem como outras actividades pedagógicas propostas pela Fundação, servindo esta projecção de pretexto para apresentar o autor através de imagens comentadas e para chamar a atenção para os trabalhos expostos, bem como para o material cedido pela FEQ.

Posteriormente, dois alunos sentados em poltronas encenam uma acesa discussão de café a partir de um suposto artigo de jornal. O sustentáculo desta discussão é o texto argumentativo, sendo que o posicionamento assumido por eles revela aspectos que se opõem mas que não se anulam, aspectos esses que são secundados pelos conhecimentos construídos no âmbito das suas pesquisas sobre os dois movimentos literários aqui focados.

Um dos alunos partilha com entusiasmo a definição encontrada sobre o Realismo, destacando a objectividade da análise e síntese da realidade em oposição à subjectividade romântica, a exactidão, a veracidade e abundância de pormenores, a indiferença perante o ‘eu’, isto é, a subjectividade pensante perante a natureza, a neutralidade de coração perante o bem e o mal, o feio e o bonito, o vício e a virtude, a análise corajosa de vícios e a podridão da sociedade, bem como a introdução de temas cosmopolitas, o uso de expressões simples e sem convencionalismos que se situam no oposto do tom declamatório romântico.

A este entusiasmo, o outro aluno riposta, assumindo-se mais avançado, contrapondo com as palavras de Eça de Queiroz ao afirmar que o Naturalismo é a “forma científica que a arte assume”, instituindo que o indivíduo é primária e fundamentalmente modelado pela

hereditariedade, meio e educação, com uma certa visão muito específica do ser humano e do seu comportamento. Esta discussão é um pretexto para apresentar as duas correntes literárias – o Naturalismo difere do Realismo, mas não é independente dele; os seguidores de ambos, se bem que, por vezes, difícil de distinguir, consideram que a arte é a representação mimética e objectiva da realidade exterior, sendo então a partir desta tendência geral para o Realismo mimético que o Naturalismo surge, daí ser frequentemente encarado como uma intensificação do Realismo. Esta constatação por parte dos jovens actores conduz ao fim da ‘discussão’ pelo encontro de pontos comuns.



Evidência 12: Simulação da discussão ‘realismo / naturalismo’

Para levar a cabo esta performance, os alunos pesquisam informação sobre os dois conceitos; inicialmente, cada um pesquisa e apresenta ao outro. Este desafio é colocado por calcularmos que, ao confrontar as (re)definições destes conceitos feitas por eles, iriam surgir pontos coincidentes e gerar confusão. Desta confusão nasce então uma necessidade de aprofundamento e de análise de pontos convergentes e divergentes, o que facilmente é transposto para cena, quando estes dois jovens simulam um confronto de ideais. É da leitura para a pesquisa de informação e estudo que os alunos passam à esquematização que lhes permite, em contexto de sala de aula, uma oralidade na modalidade de debate real, já que cada um tem elementos a apresentar, o que torna esta oralidade semi-preparada, havendo no entanto lugar para improvisações decorrentes de um debate. Esta oralidade conduz a nova pesquisa, reforço da esquematização inicial e da nova oralidade, já que cada um prevê de certo modo os argumentos do seu colega. Posteriormente, unindo esforços, ambos recordam os seus melhores argumentos e redigem o texto que serve de base à sua encenação e que, por ser genuinamente deles, fruto da sua pesquisa, competição saudável e cumplicidade, é feita num ambiente de sorrisos, desviando-se do guião mas mantendo-se fiel ao conteúdo. cremos tratar-se de um exemplo de como promovemos a metacognição através de uma pedagogia activa, levando os alunos a aprender descobrindo, comparando as suas descobertas, numa competição saudável, que conduz a uma aprendizagem activa.

De novo, as nossas expectativas são superadas, já que ao propor esta actividade, os alunos acabam por ir além do inicialmente previsto: pesquisa, selecção e hierarquização de informação, síntese da mesma e confronto de duas correntes literárias. Ao abrirmos este caminho, promovemos a sua capacidade de metacognição; estes jovens tornam-se capazes, por exemplo, de esquematizar as informações colhidas para servirem de apoio no seu confronto; procuram

desenvolver a capacidade de argumentação, as regras do debate, o diálogo. A nossa função é estimular a procura, fazer com que encontrem sentido, logo, necessidade de aprendizagem, de melhoria da sua competência linguística. Pouco nos importa, no SL, a encenação da discussão propriamente dita. Importa antes reconhecer o caminho percorrido, as aprendizagens significativas, mais do que dos conceitos em causa, da forma de os procurar e compreender, para depois os explicar da melhor forma.

Num ambiente diferente, três outros alunos recriam uma aula de época em que o preceptor tenta motivar para a poesia em voga, nomeadamente para os escritores franceses, sendo sistematicamente interrompido pelas alunas: uma preferindo antes estudar os pintores que estão a abalar a sociedade, e a outra insistindo em querer apenas falar sobre os compositores que mais lhe agradam. Através destas encenações, os alunos apresentam de forma lúdica vários conceitos apr(e)endidos por si próprios, em consequência das pesquisas realizadas, que levam à performance, resultando num processo que implica compreensão, apreensão e transformação linguística – a ‘Lingu’Artagem’ que defendemos.

Ao longo do serão, a partir de diferentes espaços, cada aluno apresenta um ou mais livros de Eça de Queiroz, narrando apenas o essencial da acção de modo a tentar encorajar na assistência à leitura de outros textos de Eça. Trata-se da apresentação pública do resultado das suas leituras, da explicação da temática e da razão que os leva a gostar de determinados textos. Cada apresentação é devidamente treinada em aula; apenas a apresentação d’*Os Maias* se afasta do que fora planeado; apercebendo-se da boa recepção da actividade, a aluna a quem cabe esta missão fecha o livro onde estão escondidos os tópicos que guiarão o seu discurso e, em tom emocionado, quase teatral, exprime a sua paixão pelo romance de forma tão autêntica que é aplaudida em pé.



Evidência 13- Valsa, no átrio da escola

A noite termina com uma valsa dançada pelos alunos descendo a em pares as escadas do átrio e, num momento previamente combinado com a professora de Educação Física, abandonam os respectivos pares e convidam membros da assistência para dançar com eles. Rapidamente o átrio transforma-se num salão de valsa, com muitos dançarinos a rodopiar. Para além da dança e do jantar, esta é uma actividade predominantemente assente na oralidade direccionada e intencional que vai ao encontro das recomendações do PPCP

À escola compete, e ao ensino profissional em particular, contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas

várias componentes, através da exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular (p.11)

Os alunos têm nesta actividade a oportunidade de preparar diversas técnicas de comunicação oral, inicialmente interagindo com colegas de turma e, posteriormente, com um público anónimo, que requer formalidade, visto ser composto por colegas, professores e familiares, mas também por representantes da autarquia e jornalistas locais. O ambiente familiar que a escola, o ‘seu átrio’ propicia, a cumplicidade criada ao longo do tempo com a docente, que com o olhar os vai felicitando e acalmando por qualquer falha; as palmas e os sorrisos dão-lhes confiança, a tal confiança que permite apresentar a última obra sem seguir o que fora combinado, mantendo sempre um nível de correcção linguística e metalinguística, já que os alunos sabem que muitos elementos do público têm um baixo nível de escolaridade, devendo tornar claros os conceitos. Por outro lado, a actividade visa igualmente o desenvolvimento da autonomia, tal como preconiza o PPCP: “Autonomia e responsabilidade são indissociáveis neste programa e podem conduzir a uma dinâmica inovadora e participada, no sentido da procura de respostas diversificadas para os desafios que se colocam a todos, professores e alunos” (p. 4).

Nessa óptica, isto é, no uso da língua como suporte para integrar novos conhecimentos, a autonomia é alcançada na pesquisa e selecção de temas, na decoração, na elaboração de cartas, cartazes, convites, em que nos cabe apenas o papel de orientar as buscas, de sugerir e de atender aos constantes pedidos de correcção, já que nada é imposto, antes proposto, sugerido. Verifica-se, pois, um investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que, efectivamente, criam situações para a construção dos conhecimentos e o desenvolvimento das aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar. Neste contexto, a aula de LM torna-se, então, fundamentalmente orientada para a consciência e fruição integral da língua.

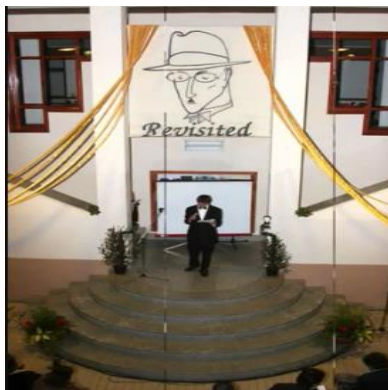
Ainda no âmbito da interdisciplinaridade e do trabalho em equipa, para apresentar os poetas em voga na época, maioritariamente franceses, os alunos traduzem textos, sobretudo poemas, nas aulas de “Comunicar em Francês”, cujo programa não referimos em concreto por ser bastante flexível. Recorreram, ainda, aos seus formadores na área técnica, para cozinhar e servir o jantar. Alunos de várias outras turmas levam a cabo tarefas que se enquadram na nossa temática.

Rematamos a apresentação deste serão, convocando as palavras de Lamas (1993, pp.106-107) que nos ajudam a evidenciar o enfoque múltiplo que pretendemos sempre ter presente nas actividades que promovemos, isto é, a língua enquanto objecto de estudo, o texto utilitário nas suas diferentes tipologias, o texto literário e as suas múltiplas potencialidades, a língua enquanto meio de comunicação e, conseqüentemente, como meio de expressão do ser:

tendo em conta os pressupostos (...) – a língua como fundamento do ser (permitindo-lhe a conquista da individualidade), a língua como matéria-prima (...) e ainda o fenómeno literário (...) como participante do fenómeno da comunicação – a literatura ergue-se como a interpretação da vida e do mundo (...) oferece aos que falam a mesma língua a ocasião de viverem mais plenamente as experiências que

eles não souberam verbalizar e reter, para sempre, pela palavra escrita e através de uma forma estética (...) como cada ser humano ganha a sua individualidade e fundamenta o seu ser no uso particular que faz da língua (...).

3.2.1 O Serão Fernando Pessoa Revisited (2009/2010)²⁶



Evidência 14 - Fotografia do espaço onde é apresentado o SL de 2009/2010

Em clara alusão à recolha de poemas *Lisbon Revisited*, do heterónimo pessoano Álvaro de Campos, o serão realizado em 2010 tem como figura central Fernando Pessoa ortónimo e seus heterónimos mais conhecidos. É um título escolhido pelos alunos, fruto já de alguma pesquisa. Pretendem 'revisitar' o autor: a sua obra, a sua vida, a sua época. Daí a apropriação parcial do título de uma das obras que saíram do punho de Pessoa, com a vantagem de ser um termo inglês, que lhes permite não apenas mostrar o quanto a infância do escritor está ligada a esta língua, mas também tem para eles muito significado, já que a língua inglesa, por uma questão social actual, está associada, para eles, a música, filmes e novas tecnologias, isto é, prima pela alegria, pela celebração do autor e de um período que ficou eternizado como *Anos Loucos*.

O caminho que conduz a este segundo SL não é exactamente o mesmo que conduziu ao primeiro; no final do primeiro SL, já existia uma ideia do que poderia ser esta actividade, de que era possível envolver um grupo de alunos num trabalho árduo em torno do programa, com verdadeira motivação. Sem nos apercebermos, tínhamos testado uma metodologia, e o entusiasmo gerado, cujos resultados se traduziram num real conhecimento do autor e da obra, abria as portas para uma nova experiência pedagógica deste tipo, estimulando-os à leitura dos poemas; à escrita através de tomada de notas, de reflexões; à sistematização de conceitos inerentes não apenas ao prescrito pela tutela para o(s) módulo(s) em causa, mas a toda a LM, entrelaçando leitura, escrita e oralidade, géneros e tipos literários, convocando constantemente conhecimentos anteriores, alargando-os, aprimorando-os.

- Como foi escolhido o tema em torno do qual seria novamente posta em prática a nossa metodologia?

²⁶ Vídeo-síntese acessível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ls-wilOYCdA>

No final do SL de homenagem a Eça de Queirós, há um pequeno convívio entre a professora e os alunos, no qual a directora aparece para felicitar todos e nos lançar o desafio de continuar a trabalhar com a SNLP. Os alunos manifestam o mesmo desejo e perguntam que 'matéria' será dada no ano seguinte, querem saber mais sobre o programa. Aproveitamos a oportunidade informal para lhes apresentar, em linhas gerais, o programa do 12º ano.

Trata-se de quatro módulos, sendo os dois primeiros (Módulos 9 e 10) relacionados com Pessoa, o seguinte com Sttau Monteiro e o último com Saramago. As perguntas dos alunos são feitas de forma desordenada, todos querem saber mais. Aceitamos esta desorganização, reconhecendo que é fruto do seu entusiasmo, e tentamos responder a todos. Estão em sintonia: os autores mais recentes – Sttau Monteiro e Saramago – porque temporalmente muito próximos deles, não se lhes afiguram muito alicantes. Já Pessoa, autor que viveu entre 1888 e 1935, encaixa-se perfeitamente no que pretendem; além de ser estudado em dois módulos, percebem que se trata de uma personalidade riquíssima. E o facto de a sua obra ser maioritariamente poética leva-os a considerarem-no diferente do autor anterior, o que para nós é uma mais-valia. Também o facto de este autor ser estudado em dois módulos permite-nos aproveitar ainda mais as potencialidades desta metodologia que implica os alunos no uso da língua e na descoberta da riqueza da literatura portuguesa.

Não alongamos a descrição do trabalho efectuado em torno do autor, visto que este SL é preparado com a mesma turma que organizou o primeiro SL, pelo que o possível produto final segue o formato do anterior. Deste segundo SL, apenas interessa para a presente investigação, o facto de ser um autor escolhido pelos alunos no final da noite de apresentação do SL de homenagem a Eça, o que é uma mais-valia em termos de motivação. Os outros SL são analisados com mais pormenor visto que:

- o primeiro serve sobretudo para apresentar a criação da metodologia SLNP;
- o terceiro representa uma evolução, não apenas por ser alargado a todo o agrupamento, mas principalmente por integrar performances e uma retextualização do *Memorial do Convento*, que os alunos transformaram em texto dramático (e representaram);
- o quarto foi um projecto que acabou por ser mais dirigido ao 7º ano, um público mais jovem, que também criou e representou um texto lírico-narrativo – *Os Lusíadas*.

3.3 OLHAR SARAMAGO – UM PROJECTO VERTICAL DE AGRUPAMENTO (2010/2011)

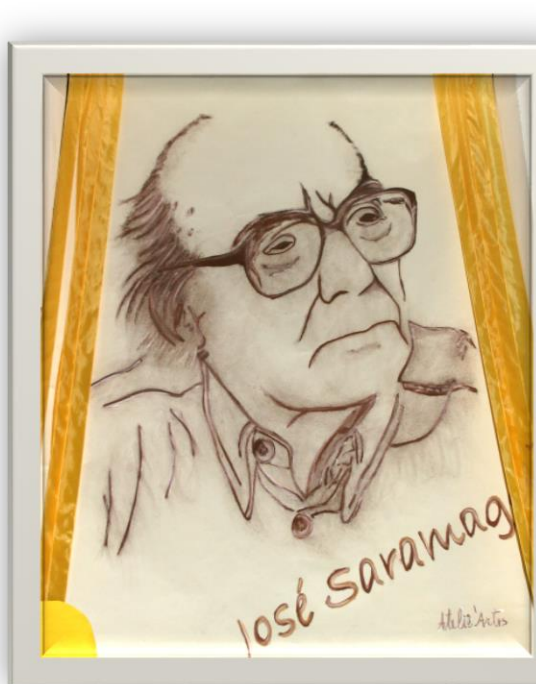


Figura 21 - Retrato de Saramago colocado no átrio da escola, no SL

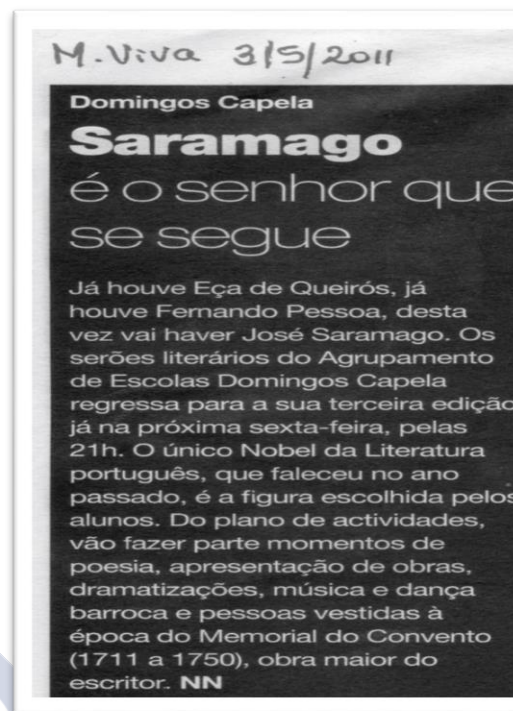


Figura 22: Anúncio do terceiro serão literário, no jornal local *Maré Viva*

Este terceiro serão requer da nossa parte uma atenção especial por variadas razões:

- i) por envolver uma nova turma, que apesar de também ser de um curso profissional, tem um perfil diferente;
- ii) por se ter transformado num projecto de agrupamento, desde o ensino pré-primário até ao 12º ano;
- iii) por ter havido um trabalho intenso de transformação de texto narrativo – *O Memorial do Convento* – em texto dramático, dando origem à dramatização deste texto, ou pelo menos, das partes mais importantes.

A segunda turma de ensino profissional começa o seu percurso no ano lectivo 2008/2009, sendo escolhido o curso de Técnico de Turismo. Trata-se de um grupo muito heterogéneo: cerca de metade dos alunos são provenientes de CEF e a outra metade, do ensino regular, havendo entre estes alguns bons alunos. A turma assiste aos dois serões e chega a planificar e executar, de forma autónoma e extra-curricular, durante o seu 11º ano, uma tertúlia poética homenagem a Pessoa. Uma vez que estes alunos revelam uma franca autonomia, empenho e espírito de equipa, aceitamos a sua proposta de tornar a actividade mais complexa, no sentido de explorar ainda mais as potencialidades da língua, nas suas palavras, o objectivo é: ‘elear o nível de exigência’. Os alunos fazem este pedido quando se encontram ainda no 11º ano, e sublinham que, ‘para elevar o grau de dificuldade’, gostariam de explorar ‘um autor especial’.

Face ao interesse revelado, apresentamos-lhes sumariamente os conteúdos a serem estudados no ano seguinte, no 12º ano (ver CM, Módulos 9 a 12), que se reduzem a Sttau Monteiro e a Saramago, uma vez que não querem seleccionar /repetir o mesmo autor. Aquando desta ‘negociação’, Saramago está (ainda) vivo e é o único autor português laureado com o Prémio Nobel da Literatura. Aplicando a técnica da psicologia invertida, informamos que os alunos o costumam considerar um autor difícil de compreender (esta nossa afirmação de que é ‘difícil’ é feita com intuito provocatório, por saber que a turma aprecia desafios e que gosta de mostrar que consegue superar desafios). Com este argumento final, os alunos escolhem unanimemente Saramago como autor a homenagear no ano lectivo seguinte. O sonho de tentar interagir, pelo menos por carta, com o escritor, desmorona-se com o seu falecimento, em 18 de Junho de 2010. Mas não os deixamos desanimar; explicamos-lhes que a escolha do autor continua a fazer sentido, provavelmente ainda mais. De entre os conteúdos a serem estudados no Módulo 12, evidenciamos ‘Linguagem e estilo de José Saramago’, relativamente ao qual invocamos as palavras de António Moniz (1996, p. 10):

Não é fácil seguir com clareza e fluência a escrita de José Saramago. O emaranhado do tecido narrativo, recheado de juízos de valor, observações críticas, descrições e apartes lúdico-satíricos, torna-se profundamente ambíguo na sua leitura, por causa, fundamentalmente, da alteração intencional das normas sintácticas da pontuação.

É por esta razão que, na segunda parte do SL, será dado lugar a uma encenação e dramatização do *Memorial do Convento*, produto de uma transposição do discurso saramaguiano para linguagem coloquial, apenas possível com uma efectiva leitura e compreensão da obra.

Parece-nos pertinente levar a cabo uma actividade que ofereça a todos os alunos do agrupamento a oportunidade de participar em igualdade de circunstâncias, independentemente da sua idade, nível de ensino ou desempenho escolar, unindo a população estudantil num projecto. É por esse motivo que lançamos o concurso ‘Cria a tua Passarola’ que consiste na (re)criação do artefacto largamente referido no *Memorial do Convento*, com poucas directrizes quanto ao resultado final, estimulando cada um a dar asas à sua imaginação: os concorrentes podem apresentar trabalhos individuais ou colectivos, elaborados com ou sem a ajuda de familiares, sendo o tamanho, formato e materiais usados, facultativos. O concurso decorre durante o segundo período e os alunos são avisados que os trabalhos serão expostos na biblioteca escolar durante a primeira semana do mês de Maio, sendo feita a entrega de prémios no dia 6 de Maio de 2011, durante o SL.

A nossa intenção ao promover este concurso é colocar em prática a leitura em busca do pormenor, solicitando a um pequeno grupo de alunos que proceda ao levantamento de todos os excertos referentes à ‘Passarola’ presentes no *Memorial do Convento* e, em complemento, ter um pretexto para recordar conteúdos de outros módulos, ii) promover a inter e a transdisciplinariedade a nível de agrupamento. Os excertos seleccionados pelos alunos foram depois disponibilizados a todos os professores do agrupamento, para os usarem (ou não) de acordo com os seus conteúdos, em especial para os docentes das disciplinas de artes visuais e plásticas. Sendo esta actividade mais vocacionada para a áreas disciplinares referidas, a

responsabilidade da selecção e atribuição dos três primeiros lugares foi delegada ao sub-grupo disciplinar de Educação Visual e de Educação Visual e Tecnológica.

É a divulgação do concurso através de cartazes e a criação de diplomas de participação que, envolvendo conteúdos linguísticos e diversas tipologias textuais estudadas em módulos anteriores, fica ao cuidado da turma em causa (12ºA) e nos interessa salientar. Segue-se a reprodução do cartaz de divulgação do concurso, que apela aos conhecimentos construídos no módulo 5 – ‘O verbal e o visual: a imagem na publicidade’.



Evidência 15: Reprodução do cartaz de divulgação - função da sua produção: conhecer o texto publicitário

Características do texto publicitário em destaque no cartaz, com vista à captação de atenção, interesse, desejo e acção:

- apresentação concisa das vantagens do produto/serviço anunciado: anúncio de prémio;
- texto icónico que capta o olhar do consumidor, pelo estímulo visual (cor, recorte, elementos que a compõem e diferentes tipos de características);
- frases imperativas e marcas da segunda pessoa – ‘Junta-te com os teus colegas...’, ‘criem’.

Há neste cartaz o cuidado de fazer uso da segunda pessoa do singular, para criar um efeito de proximidade com eventuais candidatos, e o modo imperativo é usado de forma eficiente, simples e concisa. No fundo, o cartaz, que se insere na categoria dos textos de domínio transaccional aprendidos no 10º ano, reúne as características essenciais desta tipologia, sendo breve, directo, claro e apelativo. Dando um uso concreto aos conteúdos apre(e)ndidos, estes tornam-se significativos, sendo a sua aprendizagem mais eficaz.

Dado o elevado número de participantes, surge a necessidade de dar reconhecimento aos participantes, pelo que os nossos alunos elaboram, a título de prémio de participação, um diploma para ser entregue a cada participante. Para facilitar o seu trabalho, decidem deixar em branco o espaço para que cada um possa inserir o seu nome. Eis mais uma oportunidade de fazer uso prático de conhecimentos linguísticos construídos no 10º ano.



Evidência 16: Reprodução do diploma de participação entregue a cada participante no concurso da passarola

Este ‘certificado’ enquadra-se na tipologia estudada com o nome ‘declaração’- exposição oficial de uma situação ou de um facto, em que alguém assume a responsabilidade pelos factos enunciados.

- utilização de registo formal;
- uso de verbos declarativos: ‘Certifica-se’ emprego da 3ª pessoas do singular, consoante a finalidade da declaração.
- identificação da entidade declarante (logótipo no canto superior direito da ‘Curt’Eventos’ com recurso à gíria e aos jogos de palavras);
- identificação da pessoa a quem se destina a declaração;
- fecho: local, data e assinatura do declarante.

Nesta imagem, encontra-se no canto superior direito um novo logótipo criado pela turma a propósito de vários eventos levados a cabo, assumindo-se como uma espécie de empresa de organização de eventos à qual chamam *Curt’Eventos*, um jogo de palavras entre ‘curtos eventos’ no sentido de pequena duração, e o convite a ‘curtir’, termo de gíria usado pelos jovens para exprimir diversão, agrado. Eis portanto uma oportunidade de mostrar como, em certos contextos, a gíria pode ser usada de forma elegante, e como os jogos de palavras, neste caso, a polissemia, podem resultar de forma positiva. Por outro lado, neste documento ressalta o tom mais formal do que no cartaz de divulgação do concurso, através da conjugação impessoal, conferindo um tom mais solene ao documento cujo objectivo é mostra reconhecimento pelo empenho. Por outro lado, a palavra ‘gentil’ tenta cortar um pouco dessa formalidade com uma expressão carinhosa. É a capacidade de fazer uma espécie de malabarismo com as palavras que importa aqui sublinhar, na medida em que o objectivo dos alunos os leva a procurar adequação discursiva ao contexto.

Os prémios são *vouchers* para gastar em serviços de estética ou em ingressos para um espectáculo musical, oferecido pela Auditório da Academia de Música de Espinho. Outros surgem e incentivam os alunos a implicarem-se no estudo, não só por verem o seu trabalho recompensado, mas também pela descoberta da relação entre os conhecimentos que constroem e o contexto em que se integram. É o caso da sessão que ocorre no Planetário de Espinho, por iniciativa do Centro Multimeios, o da ida ao cinema. Está como sempre presente e em causa, a inter e a transdisciplinaridade, não esquecendo a centralidade da língua como objecto de aprendizagem.

De facto, em cada um destes casos, os alunos formalizam o pedido com uma carta e, posteriormente, redigem uma nota de agradecimento. Neste exercício de escrita de cariz objectivo e utilitário em que se torna importante, no primeiro caso, ser capaz de convencer o destinatário e, no segundo, evidenciar a formação cívica e o saber estar em sociedade, agradecendo as oportunidades que foram oferecidas.

Em causa está, sempre, a educação holística que defendemos como indispensável ao desenvolvimento do ser humano. Sempre na linha do domínio da LM como um todo, não como uma sucessão de conteúdos estanques, convocando a cada oportunidade os conhecimentos construídos, utilizando-os de acordo com cada situação, sempre tendo presente o currículo e a sua didactização.

É o que acontece, neste caso, com a(s) carta(s), o texto publicitário (do cartaz), as funções da linguagem, que se pretende em ambas as situações persuasivas. São, recordamos, conteúdos dos Módulos 1 e 5, que não deixamos colocar de parte.

AGRADECIMENTOS

Como organizadora da actividade "Olhar Saramago", do Agrupamento Domingos Capela, que culminou com o evento "Serão de Homenagem a José Saramago", agradeço a gentileza do Centro Multimeios de Espinho, que recompensou o trabalho desenvolvido pela unidade educativa da Marinha sobre o autor em questão, com a oferta de uma sessão no Planetário de Espinho aos alunos desse estabelecimento, para assistir à "Zanga da Lua". Também agradeço os bilhetes de cinema oferecidos pelo Multimeios para as mulheres mais bem trajadas da assistência. De igual modo, agradece-se à Academia de Música de Espinho pela oferta de bilhetes para um concerto, para o homem da nobreza mais bem trajado, e bilhetes para o vencedor do concurso "Cria a Tua Passarola" relativo ao "Memorial do Convento".

Estas gentilezas contribuíram para o sucesso do "Serão" e foram um incentivo para o trabalho de todos.

Nelma Patela

(professora do Agrupamento Domingos Capela)

Defesa de Espinho

26/Maio,

2011

Figura 23: Agradecimento publicado no jornal local *Defesa de Espinho*

- Na verdade, não será a LM uma mistura de interacções constantes, em diferentes registos, variados contextos, com intencionalidades várias, que devemos dominar?

Ao longo do SL, são várias as obras de Saramago apresentadas de forma pessoal, personalizada e diversificada, na linha do que preconizamos na nossa prática lectiva: levar o aluno a ler, a fazê-lo regular e, significativamente, sem a pressão das 'fichas de leitura' às quais

contrapomos o modelo de fóruns de leitura como preconizamos. Recuperamos o trabalho realizado pelos alunos, tendo em vista recriação de algumas obras do autor.

Relativamente à obra *Intermitências da Morte*, um grupo de alunos vestidos de preto (*t-shirt* e *collants*) começa por interpelar o director, lembrando-lhe que revelou interesse em ler esta obra aquando da tertúlia levada a efeito no primeiro período. De seguida, procede a uma apresentação criativa da obra: enquanto um aluno narra e explica o argumento de quase toda a primeira parte das *Intermitências*, outros entram em cena e interpretam-na em silêncio, mimando-a, sem naturalmente revelar o fim, de modo a manter sempre aceso o interesse da assistência. Aliás, esta intenção é claramente revelada quando o aluno conclui “e a partir daí não vos posso contar mais. Leiam!” Pensamos que a capacidade de trabalhar um texto narrativo para uma *performance* faz todo o sentido no contexto da LM, levando os alunos da leitura ao resumo, e da compreensão ao mimar, actividades essas que o levam a perspectivar as características que aproximam as duas tipologias textuais em causa – narrativo e dramático – e, em complemento, evidenciar as características inerentes a um e a outro. Lembramos que, no contexto de SL, os alunos pretendem variar as formas de apresentação de cada obra; tendo já preparada uma dramatização do *Memorial*, optam neste caso por uma *performance*²⁷ pela transgressão que implica a compreensão do código, associada à capacidade de (re)construir significações alegóricas

A aula de língua materna poderá constituir assim uma fascinante aprendizagem dos códigos que obrigam a obedecer, mas que o texto pode alterar até aos limites da transgressão (...); a lição que ensina, na escrita e na leitura, a construir, sob e para além das significações literais as significações alegóricas, metafóricas e simbólicas. (Silva, 2010, p. 187)



Evidência 17: Imagens da *performance* alusiva ao *Ensaio sobre a Cegueira*

Focalizando o *Ensaio sobre a Cegueira*, dois alunos explicam as suas razões (que são divergentes, tornando a apresentação mais rica) para apreciarem tanto a obra, enquanto é projectado o *trailer* do filme. Aproveitam, no final, para afirmar que preferem de longe o livro ao filme.

²⁷ Pode visualizar-se em <https://www.youtube.com/watch?v=dUDxi7mlTiQ&feature=youtu.be>



Evidência 18: Dois alunos apresentam a *Jangada de Pedra*

A *Jangada de Pedra* também é apresentada com recurso ao trailer do filme; enquanto este passa, é comentado por uma aluna de forma panegírica²⁸.



Evidência 19: Aluna apresenta a 'sua' leitura de *Caim*

A obra *Caim* é apresentada de forma mais simples: uma aluna exprime as razões que a levaram a apreciar a obra – há uma mistura entre a exposição do argumento e juízos de valor. O 'eu', a sua HV, interfere claramente na forma como aprecia e apresenta a obra.

Dois alunos do 9º ano cantam *Secretamente* de Rita Guerra²⁹, a convite de alunas do 12ºA que seleccionaram esta canção depois de lerem o *Memorial do Convento*; esta ideia surge numa fase em que a turma pensava fazer uma representação do romance bastante mais longa, tendo escolhido esta música para a cena em que Blimunda conhece Baltasar e este a segue até sua casa. As palavras que levam a esta escolha são principalmente as do refrão:

Secretamente à espera de um gesto, de um sinal
Secretamente tentando saber se dás por mim, afinal
Secretamente à procura de um toque, de um olhar

²⁸ Pode visualizar-se em <https://www.youtube.com/watch?v=KDsESRtxBJY>

²⁹ Link do vídeo com canção original: <http://www.youtube.com/watch?v=33QPF4Yyg6g>

Secretamente tentando saber..
Se algum dia os nossos mundos se irão cruzar

O que os alunos melhor retêm da leitura do primeiro encontro entre Blimunda e Baltasar é o facto de quase inexistir troca de palavras, tanto que uma aluna sugere que parece haver um certo secretismo neste silêncio. Blimunda apenas lhe pergunta, durante o auto-de-fé em que se encontram lado a lado, ‘Que nome é o seu?’; depois, são as trocas de olhares, os gestos que predominam. Blimunda não convida Baltasar a ir com ela e com o Pe Bartolomeu até sua casa, não o convida a jantar: apenas, com o olhar, elemento fundamental nesta personagem feminina misteriosa, o deixa compreender que a sua companhia é desejada; o facto de esperar que ele acabe de comer o caldo para usar a sua colher e a sua tigela são simbólicos. O próprio Saramago o explica na obra. É por isso que, retomando a expressividade do autor, os alunos optam por nos explicar que a música acima referida ‘se enquadra’, pelo facto de imaginarem a cena do primeiro encontro, entre Blimunda e Baltasar cheio de secretismo, encontro esse que acaba por ser definitivo de trocas de olhares. Na verdade, esta associação surpreende-nos por estar tão adequada: parece que Baltasar está, naquele momento, “à espera de um gesto, de um sinal (...) à procura de um toque, de um olhar (...) tentando saber...” o que fazer, questionando-se se deve ficar ou partir, aceitar Blimunda ou afastar-se. Lembramos que a ideia provém de alunas do 12º, os dois colegas do 9º ano são apenas ‘belas vozes’ cedidas para o SL.

3.3.1 Da leitura à escrita e da interpretação à representação

Lembramos que o *Memorial do Convento* é um romance e que, de acordo com Carlos Reis, especialista em Estudos Portugueses e coordenador dos Novos Programas de Português do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, é uma obra de linguagem demasiado complexa³⁰. Cabe-nos, enquanto professora do 12º ano, leccionar um módulo de cariz obrigatório e incentivar/despertar o prazer de ler. Ora, aliada à leitura surge, quase naturalmente, a escrita. Ler um texto implica naturalmente pensar, imaginar, reflectir, concordar ou não, sentir. Todavia, também significa escrever. O acto de ler é uma forma de reescrever todas as palavras que primeiro foram pensadas e escritas pelo escritor. Logo desde o 1º ano do ensino básico, os alunos são chamados a escrever sobre os textos que lêem: opinar, resumir, continuar. É aliás este pressuposto que nos leva, posteriormente – noutro ano lectivo – a propor a realização de HD. Estes dois actos apresentam-se num processo simbiótico, havendo geralmente uma relação directa entre bons leitores e bons escritores. O próprio José Saramago afirma que, antes de viver da escrita, ‘devorou’ livros na Biblioteca Municipal, no Palácio Galveias. A interacção leitura-escrita constitui um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita; além disso, no PPES (anexo B. 2) defende-se que “o vaivém entre a leitura e a escrita pode propiciar um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários”. De novo, a sua HD presente,

³⁰ Entrevista dada ao jornal nacional *Público* dia 14-07-2009, acessível em <http://www.publico.pt/educacao/noticia/e-o-memorial-do-convento-dificil-1391703>

determinando a ‘sua’ leitura. Fiorin (2008, p. 9) lamenta que as aulas destinadas à interpretação de textos se limitem frequentemente a questionários “com perguntas que não representam nenhum desafio intelectual ao aluno e que não contribuem para o entendimento global do texto”, fazendo com que o trabalho do professor se restrinja à selecção de questões de provas e à sua resolução, sem a mínima reflexão acerca dos processos envolvidos na compreensão das ideias do texto. Isto é, não atendendo ao ‘eu’ de cada aluno. É, pois, neste sentido que a SLNP surte efeito, pois parte da HV de cada um. É, também, deste modo, que as HD resultam, uma vez que o envolvimento promove constante revisão e consequente melhoria das aprendizagens.

No espírito da SLNP, em que, visando a apresentação pública que um SL implica – por si só altamente motivadora – promovemos em simultâneo uma aprendizagem baseada em problemas – neste caso, a necessidade de levar a cabo um SL – em que são os próprios alunos que sentem necessidade de conhecer os textos e de recolher o máximo de informação complementar sobre os mesmos, de modo a serem bem sucedidos na apresentação pública.

Transcrevemos excertos do texto que suporta a representação feita pelos alunos, e que resulta de uma adaptação para linguagem coloquial da obra estudada. Esta adaptação só é possível havendo entendimento real do texto de Saramago, um entendimento que, acreditamos, é facilitado pela motivação dos alunos que pretendem apresentar a sua versão do *Memorial* já que, conseguinte, em vez de receberem a nossa análise da obra, pesquisam e solicitam o nosso apoio, de acordo com as teorias em que nos apoiamos quando, em vez de nos centrarmos no ensino, o fazemos na(s) aprendizagem(ns).

A título de exemplo, segue-se a transcrição do momento em que o rei D. João V decide prometer erigir um convento franciscano em Mafra, na versão original e na adaptação feita pelos nossos alunos.

<i>Memorial do Convento</i>	<i>Versão do 12ºA</i>
<p>1. Retiram-se a uma parte D. João V e o inquisidor, e este diz, Aquele que além está é frei António de S. José, a quem, falando-lhe eu sobre a tristeza de vossa majestade por lhe não dar filhos a rainha nossa senhora, pedi que encomendasse vossa majestade a Deus para que lhe desse sucessão, e ele me respondeu que vossa majestade terá filhos se quiser, e então perguntei-lhe que queria ele significar com tão obscuras palavras, porquanto é sabido que filhos quer vossa majestade ter, e ele respondeu-me, palavras enfim muito claras, que se vossa majestade promettesse levantar um convento na vila de Mafra, Deus lhe daria sucessão, e tendo declarado isto, calou-se D. Nuno e fez um aceno ao arrábido. Perguntou el-rei, É verdade o que acaba de dizer-me sua eminência, que se eu prometer levantar um convento em Mafra terei filhos, e o frade respondeu, Verdade é, senhor, porém só se o convento for franciscano, e tornou el-rei, Como sabeis, e frei António disse, Sei, não sei como vim a saber, eu sou apenas a boca de que</p>	<p><i>Entrada em cena do Rei, (palmas) seguida da entrada dos frades</i></p> <p>1.Bispo D. Nuno da Cunha [D.N]: -Aquele que aqui está é Frei António S.José a quem, falando com ele de Vossa Majestade, da Vossa tristeza por não lhe poder dar filhos a rainha nossa senhora, pedi que encomendasse Vossa Majestade a Deus para que lhe desse sucessão.</p> <p>2.Rei: ai sim?!</p> <p>3.Frei António de S.José [FA]: Vossa Majestade terá filhos se quiser...</p> <p>4.Rei: Ai sim?! Como?</p>

<p>a verdade se serve para falar, a fé não tem mais que responder, construa vossa majestade o convento e terá brevemente sucessão, não o construa e Deus decidirá. Com um gesto mandou el-rei ao arrábido que se retirasse, e depois perguntou a D. Nuno da Cunha, É virtuoso este frade, e o bispo respondeu, Não há outro que mais o seja na sua ordem. Então D. João, o quinto do seu nome, assim assegurado sobre o mérito do empenho, levantou a voz para que claramente o ouvisse quem estava e o soubessem amanhã cidade e reino, Prometo, pela minha palavra real, que farei construir um convento de franciscanos na vila de Mafra se a rainha me der um filho no prazo de um ano a contar deste dia em que estamos, e todos disseram, Deus ouça vossa majestade,</p>	<p>5.FA: Se V: Ex.^a prometer levantar um convento na vila de Mafra, terá sucessão em menos de um ano.</p> <p>6.Rei: Tem a certeza?</p> <p>7.FA: Sim, V. Majestade, tive uma revelação divina... (sai)</p> <p>8.Rei (para DN) - Este frade é de confiança?</p> <p>9.DN: No seu convento, não haverá outro em quem mais mereça confiar</p> <p>10.Rei -Prometo, pela minha palavra de rei, que mandarei construir um convento franciscano na vila de Mafra, se a rainha me der um filho no prazo de um ano a contar do dia de hoje.</p>
--	---

Tabela 14 – Promessa de D. Joao V de erigir um convento em Mafra – versão saramaguiana (esq^a) e versão dos alunos (dt^a)

As sequências da coluna da direita apresentam uma numeração com vista a facilitar a explanação das mesmas. Neste excerto há processos de paráfrase com ligeiras alterações, nomeadamente em termos de deícticos, como é o caso da sequência 1, em que ‘além’ é substituído por ‘aqui’ e há algumas de trocas na ordem das palavras. A sequência 2 é um acrescento feito para incutir ritmo na peça, evitando longos discursos e permitindo ao actor, que representa o Bispo, recuperar a calma. Por outro lado, a sequência 8 representa uma simplificação vocabular, pela substituição do termo mais erudito ‘virtuoso’, no sentido de honestidade, pela expressão coloquial ‘é de confiança?’. Também as palavras de Frei António são tornadas coloquiais e simples: ‘Sei, não sei como vim a saber, eu sou apenas a boca de que a verdade se serve para falar, a fé não tem mais que responder,’ que os alunos transformam, na sequência 7, em ‘tive uma revelação divina...’

<i>Memorial do Convento</i>	Versão do 12ºA
	<p>11. <i>Aluna reproduz texto original:</i> «D. João, quinto do nome na tabela real, irá esta noite ao quarto de sua mulher, D. Maria Ana Josefa, que chegou há mais de dois anos da Áustria para dar infantes à coroa portuguesa e até hoje ainda não emprenhou.» <i>(entretanto, enquanto a aluna continua a narrar, a rainha entra em cena e os reis mimam abraço...)</i></p> <p>12. «Já se murmura na corte, dentro e fora do palácio, que a rainha, provavelmente, tem a madre seca, insinuação</p>

	<p>muito resguardada de orelhas e bocas deladoras e que só entre íntimos se confia. Que caiba a culpa ao rei nem pensar, primeiro porque a esterilidade não é mal dos homens, das mulheres sim, por isso são repudiadas tantas vezes,...»</p> <p style="text-align: center;"><i>Música</i></p> <p style="text-align: center;"><i>(Reis fazem uma vénia e partem)</i></p>
--	--

Tabela 15 –Visita de D. João à rainha – versão saramaguiana (em branco) e versão dos alunos (dtª)

Nesta tabela, em que damos seguimento à numeração das sequências de acordo com a ordem da representação no Serão, optamos por deixar em branco a coluna da esquerda, evidenciando deste modo o facto de uma aluna-narradora estar a ler textualmente as palavras do narrador do *Memorial*. Destacamos aqui os factos de estas palavras serem, na versão original, as primeiras pronunciadas na abertura da obra. Contudo, os alunos apresentam a sequência cronológica dos acontecimentos narrados, e não tal como é apresentada por Saramago, respeitando portanto as regras do texto dramático e revelando, novamente, um bom domínio do fio narrativo da obra em estudo.



Evidência 20: Fotografias da cena da promessa



Evidência 21: Rei e rainha saúdam-se antes de cumprir ‘a função’

Um outro exemplo de alteração do tempo da narração é o momento em que o rei declara que ‘[a] sacração da basílica de Mafra será feita no dia vinte e dois de Outubro de mil setecentos e trinta, tanto faz que o tempo sobre como falte, venha sol ou venha chuva, caia a neve ou sobre o vento’. Este excerto situa-se numa fase avançada da narração, no capítulo XXI, e é seguido de uma longa descrição das atrocidades cometidas para dar cumprimento à ordem régia de reunir e enviar ‘para Mafra quantos operários se encontrarem (...) sejam eles carpinteiros, pedreiros ou braçais, retirando-os, ainda que por violência, dos seus mesteres’. As condições de vida dos trabalhadores na construção do referido convento é anterior, havendo uma descrição

das mesmas por exemplo, no capítulo XVIII. Os nossos alunos condensam estes momentos e apresentam a cena logo após a da promessa real e visita aos aposentos da rainha com a finalidade de a engravidar, manipulando de novo o tempo, ou melhor dizendo, tentando (re)ordená-lo, dando-lhe uma sequência lógica. Transcrevemos a cena reduzida.

Aluna-narradora: O rei requisitou à força todos os homens válidos do país para construir no prazo previsto o convento

Entram em cena homens do povo, andrajosamente vestidos e com instrumentos associados à construção civil. Mimam trabalho enquanto falam. É tocado um excerto dramático.

Trabalhador nº1- Que saudades da minha mulher e dos meus filhos!...

Trabalhador nº2- Já não aguento mais isto!

Trabalhador nº3- Estou farto disto!

Partem e é novamente tocado um excerto dramático.

Este pequeno diálogo ilustra a forma como os nossos alunos penetram de tal modo na estrutura do texto que conseguem reordenar a cronologia dos acontecimentos. Na prática, os alunos exploram um eixo estrutural da narrativa: a temporalidade, em especial o tempo da acção e o tempo do discurso. De acordo com Genette (1979, p. 33) :

Estudar a ordem temporal de uma narrativa é confrontar a ordem de disposição dos acontecimentos ou segmentos temporais do discurso narrativo com a ordem de sucessão desses mesmos acontecimentos ou segmentos temporais na história, na medida em que é indicada explicitamente pela própria narrativa ou pode ser inferida deste ou aquele indício indirecto. É evidente que a reconstituição nem sempre é possível.

Neste confronto, há um processo de reconstituição, de (re)sequencialização, que permite um entendimento dos acontecimentos narrados. Quando, posteriormente, analisamos o resultado deste trabalho em termos de língua, somos levada a propor tarefas semelhantes, em ambiente digital – as HD – onde é valorizada a capacidade de sequencialização, de organização do discurso. Em termos mais simples, conforme salientam Molino & Lafhail-Molino (2003, p. 267): “je peux raconter les événements dans un ordre différent de celui dans lequel ils se sont déroulés”. No caso destes alunos, o trabalho efectuado consiste em ‘contar os acontecimentos’ pela ordem segundo a qual teriam acontecido; além da (re)ordenação dos acontecimentos, põem em prática estratégias discursivas como anacronias – analepse e prolepse –, isocronias e anisocronias. Dentro das anisocronias, a pausa, o sumário e a elipse são explorados no sentido de conferir ritmo, velocidade e andamento à peça mas, sobretudo, de facilitar a sua compreensão ao público. O nosso papel, nesta fase, consiste em ir recordando estes termos sempre que os alunos recorrem a estes processos diegéticos: estando eles a usá-los, torna-se fácil interiorizar o seu nome.

Segue-se um momento que marcou os alunos: o auto-de-fé ao qual Blimunda assiste, acompanhada pelo padre Bartolomeu, em que a sua mãe é condenada, e onde conhece Baltasar (capítulo V). Para sublinhar a distância que separa as personagens, a aluna que representa o

papel de Sebastiana Maria de Jesus, a mãe, actua de uma das ‘pontes’ para falar para baixo. A voz que só sua filha pode ouvir é inicialmente gravada para poder ser ouvida em ‘off’; contudo, desejando conferir mais nível dramático os alunos optam por deixar que estas palavras sejam proferidas pela atriz, que o faz de modo emocionado.



Evidência 22: Fotos do auto-de-fé, quando Blimunda conhece Baltasar



Evidência 23: Fotografia do 1º diálogo entre o Pe Bartolomeu, Blimunda e Baltasar

Blimunda (Bli) entra em cena e olha para a ponte. Está com o padre Bartolomeu e, ao seu lado, Baltasar (Balt).

Bli: Ali vai minha mãe.

Mãe: Blimunda! ... Blimunda, minha filha! Blimunda! ... Onde estás? ... Se não foste presa depois de mim, irei encontrar-te no meio dessa multidão... Blimunda! ... Ali está... Blimunda, minha filha! Junto dela, o padre Bartolomeu, mas... e aquele homem, tão alto, elegante, com... um punho de ferro, quem é? Qual o nome dele?

Bli (para Balt): Que nome é o seu?

Balt: Baltasar Mateus

Mãe: Vai, minha filha, caminha, não deixes que ninguém descubra que és minha filha.

Esta cena é efetivamente reduzida, mas permite dar uma ideia dos acontecimentos. O facto de a cena seguinte ser praticamente um decalque do texto original revela a noção que os alunos têm de que se trata de um momento com grande carga simbólica que não deve, na sua opinião, ser encurtado. Enquanto os figurantes que estavam em palco e as personagens principais vão saindo, o narrador [N] explica, lendo textualmente, que “Blimunda dirige-se a casa na companhia do padre, atraindo Baltasar e deixando a porta de sua casa aberta. Em casa, Baltasar entra e senta-se. O padre fecha a porta e acende uma candeia.” Os três alunos reentram em cena ao som de música e vão mimando o que o N diz, lendo directamente da obra:

N: Baltasar viera a esta casa, não porque lhe dissessem que viesse; mas Blimunda perguntara-lhe o nome e ele respondera. Não era necessária melhor razão (*sentam-se os 3*). *Blimunda não abriu mais a boca desde que perguntou, há tantas horas atrás:*

Bli: Que nome é o seu?

N: Esperou que Baltasar terminasse de jantar para se servir da colher dele. Era como se, calada, estivesse respondendo a outra pergunta: “aceitas para a tua boca a colher de que serviu a boca deste homem, fazendo seu o que era teu, agora tornando a ser teu o que foi dele?” (*Alunos levantam-se*) Após a bênção do padre (*mimam*) ficaram uma hora os dois, sentados, sem falar. (*Padre sai*). Apenas uma vez Baltasar se levantou para pôr alguma lenha na fogueira que esmorecia, e uma vez Blimunda espevitou o borrão da candeia que estava comendo a luz, e então, sendo tanta a claridade, Baltasar Sete Sois diz:

Balt: -Por que foi que perguntaste o meu nome?

Bli: Porque minha mãe quis saber e queria que eu o soubesse...

Balt: Como sabes, se com ela não pudeste falar?

Bli: Sei que sei, não sei como sei... Não faças perguntas às quais não sei responder. Faz como fizeste; vieste e não perguntaste porquê.

Balt: Então e agora?

Bli: Fica aqui, Se não tens onde ficar...

Balt: Tenho de ir para Mafra, tenho lá família,

Bli: Mulher?...

Balt: Pais e uma irmã

Bli: Então fica. Enquanto ficares, será sempre tempo de partir...

Balt: Por que queres que eu fique?

Bli: porque é preciso

Balt: Não é razão que me convença

Bli: Olha, se queres ficar, fica, se não queres ficar, vai-te embora,.

Balt: Não tenho forças que me levem daqui, deitaste-me um encanto

Bli: Não deitei tal, não disse uma palavra, não te toquei não disse uma palavra

Balt: Olhaste-me por dentro

Bli: Baltasar, eu juro que nunca te olharei por dentro

Balt: Juras que não o farás e já o fizeste

Bli: Não sabes de que estás a falar, não te olhei por dentro

Balt: Se eu ficar, onde durmo?

Bli: Comigo.

Fazemos a transcrição do texto que originou a cena apresentada, de modo a destacar as passagens que os alunos mantiveram exactamente iguais na sua representação; sublinhamo-las para tornar claros os decalques:

E esta sou eu, Sebastiana Maria de Jesus, um quarto de cristã-nova, que tenho visões e revelações, mas disseram-me no tribunal que era fingimento, que ouço vozes do céu, mas explicaram-me que era efeito demoníaco, que sei que posso ser santa como os santos o são, ou ainda melhor, pois não alcanço diferença entre mim e eles, mas repreenderam-me de que isso é presunção insuportável e orgulho monstruoso, desafio a Deus, aqui vou blasfema, herética, temerária, amordaçada para que não me ouçam as temeridades, as heresias e as blasfémias, condenada a ser açoitada em público e a oito anos de degredo no reino de Angola, e tendo ouvido as sentenças, as minhas e mais de quem comigo vai nesta procissão, não ouvi que se falasse da minha filha, é seu nome Blimunda, onde estará, onde estás Blimunda, se não foste presa

depois de mim, aqui hás-de vir saber da tua mãe, e eu te verei se no meio dessa multidão estiveres, que só para te ver quero agora os olhos, a boca me amordaçaram, não os olhos, olhos que não te viram, coração que sente e sentiu, ó coração meu, salta-me no peito se Blimunda aí estiver, entre aquela gente que está cuspiendo para mim e atirando cascas de melancia e imundícies, ai como estão enganados, só eu sei que todos poderiam ser santos, assim o quisessem, e não posso gritá-lo, enfim o peito me deu sinal, gemeu profundamente o coração, vou ver Blimunda, vou vê-la, ai, ali está, Blimunda, Blimunda, Blimunda, filha minha, e já me viu, e não pode falar, tem de fingir que me não conhece ou me despreza, mãe feiticeira e marrana ainda que apenas um quarto, já me viu, e ao lado dela está o padre Bartolomeu Lourenço, não fales, Blimunda, olha só, olha com esses teus olhos que tudo são capazes de ver, e aquele homem quem será, tão alto, que está perto de Blimunda e não sabe, ai não sabe não, quem é ele, donde vem, que vai ser deles poder meu, pelas roupas soldado, pelo rosto castigado, pelo pulso cortado, adeus Blimunda que não te verei mais, e Blimunda disse ao padre, Ali vai minha mãe, e depois, voltando-se para o homem alto que lhe estava perto, perguntou, Que nome é o seu, e o homem disse, naturalmente, assim reconhecendo o direito de esta mulher lhe fazer perguntas, Baltasar Mateus.

Ali vai minha mãe.... Ali vai, e depois voltou-se para um homem a quem nunca vira e perguntou, Que nome é o seu

Veio a esta casa não porque lhe dissessem que viesse, mas Blimunda perguntara-lhe que nome tinha e ele respondera, não era necessária melhor razão. Terminado o auto-de-fé, varridos os restos, Blimunda retirou-se, o padre foi com ela, e quando Blimunda chegou a casa deixou a porta aberta para que Baltasar entrasse.

Ele entrou e sentou-se, o padre fechou a porta e acendeu uma candeia à última luz duma frincha, vermelha luz do poente que chega a este alto quando já a parte baixa da cidade escurece, ouvem-se gritar soldados nas muralhas do castelo, fosse a ocasião outra, havia Sete-Sóis de lembrar-se da guerra, mas agora só tem olhos para os olhos de Blimunda, ou para o corpo dela, que é alto e delgado como a inglesa que acordado sonhou no preciso dia em que desembarcou em Lisboa.

Blimunda levantou-se do mocho, acendeu o lume na lareira, pôs sobre a trempe uma panela de sopas, e quando ela ferveu deitou uma parte para duas tigelas largas que serviu aos dois homens, fez tudo isto sem falar, não tornara a abrir a boca depois que perguntou, há quantas horas, Que nome é o seu, e apesar de o padre ter acabado primeiro de comer, esperou que Baltasar terminasse para se servir da colher dele, era como se calada estivesse respondendo a outra pergunta, Aceitas para a tua boca a colher de que se serviu a boca deste homem, fazendo seu o que era teu, agora tornando a ser teu o que foi dele, e tantas vezes que se perca o sentido do teu e do meu, e como Blimunda já tinha dito que sim antes de perguntada, Então declaro-vos casados. O padre Bartolomeu Lourenço esperou que Blimunda acabasse de comer da panela as sopas que sobejavam, deitou-lhe a bênção, com ela cobrindo a pessoa, a comida e a

colher, o regaço, o lume na lareira, a candeia, a esteira no chão, o punho cortado de Baltasar. Depois saiu.

Por uma hora ficaram os dois sentados, sem falar. Apenas uma vez Baltasar se levantou para pôr alguma lenha na fogueira que esmorecia, e uma vez Blimunda espevitou o morrão da candeia que estava comendo a luz, e então, sendo tanta a claridade, pôde Sete-Sóis dizer. Por que foi que perguntaste o meu nome, e Blimunda respondeu. Porque minha mãe o quis saber E queria que eu o soubesse. Como sabes, se com ela não pudeste falar. Sei que sei, não sei como sei, não faças perguntas a que não posso responder, faze como fizeste, vieste e não perguntaste porquê. E agora. Se não tens onde viver melhor, fica aqui. Hei-de ir para Mafra, tenho lá família. Mulher. Pais e uma irmã. Fica, enquanto não fores, será sempre tempo de partires. Por que queres tu que eu fique. Porque é preciso. Não é razão que me convença. Se não quiseres ficar, vai-te embora, não te posso obrigar. Não tenho forças que me levem daqui, deitaste-me um encanto, Não deitei tal, não disse uma palavra, não te toquei. Olhaste-me por dentro. Juro que nunca te olharei por dentro. Juras que não o farás e já o fizeste. Não sabes de que estás a falar, não te olhei por dentro. Se eu ficar, onde durmo. Comigo.

Os excertos aqui apresentados são exemplos da (re)leitura que os alunos fazem da obra em estudo; permitem verificar a capacidade de reorganização dos acontecimentos segundo uma lógica sequencial apenas possível mediante uma real compreensão da diegese, uma selecção de momentos mais significativos para representar, e menos relevantes para sumariar, assim como uma simplificação da linguagem.

Todos estes processos decorrem do estudo efectivo da obra, da sua leitura activa. Alunos e professora estão em sintonia, partilham o conhecimento da obra no sentido em que fazem uma leitura cuidada, atenta da mesma. Deste modo, o estudo proposto pela tutela é facilitado: o treino de leitura faz com que os alunos não apresentem, ao fim de algum tempo, a habitual dificuldade em pontuar e, conseqüentemente, compreender o texto. Tal comprova-se através do sucesso dos alunos em exercícios de reescrita de excertos com pontuação realizada de acordo com a norma, como propostos em manuais escolares. O contexto histórico da acção é pesquisado pelos alunos com o intuito de encontrar informação sobre vestuário, adereços, ambientes e música; o nosso papel, o de professora provocadora de aprendizagem baseada em problemas, consiste em guiá-los, facultar textos sobre o assunto e, sempre que possível, remeter para o referido contexto.

- Como é feita esta articulação com o teatro?

Exemplificamos a nossa metodologia com a cena da promessa que o rei faz de mandar construir o convento: perguntamos aos alunos se preferem apresentar nesta cena um rei receoso – por fazer uma promessa que terá dificuldade em cumprir por questões monetárias ou falta de mão-de-obra – ou antes seguro de si e prepotente. Esta nossa pergunta é colocada com intuito provocatório, como incitamento à pesquisa: os alunos são levados a procurar, no texto, indícios

do estado de espírito do monarca, em função do contexto. Esta procura não é meramente individual: a cada pista encontrada no texto, os alunos confrontam a sua ‘descoberta’ com a dos colegas, gerando-se conflito cognitivo entre pares. O contexto de riqueza gerada pela chegada abundante de ouro do Brasil e o regime de monarquia autoritária são as informações presentes no texto que conduzem os nossos alunos a determinar, para esta cena, uma atitude arrogante, prepotente, corroborada não apenas pelo contexto mas também pela obra –esta constatação leva-os a tecer o comentário de que Saramago fez um estudo cuidadoso da personagem, D. João IV, e da sua época. Recordamos que estas instruções são orais, no âmbito da construção do guião da representação. De novo, a questão da criação de ‘guiões’, tal como acontece com as HD.

Pelo que se refere às categorias da narrativa – narrador; acção; caracterização das personagens; espaço; tempo –, estas são naturalmente aprofundados para que a peça seja o mais fiel possível ao texto original. De resto, o estudo da dimensão simbólica/histórica da obra e a visão crítica da mesma são naturalmente buscados e reflectem-se, por exemplo, na selecção dos segmentos a apresentar. A dramatização, seja do romance saramaguiano, seja de outro texto, é uma forma de dar vida, de forma partilhada, à palavra escrita que, de acordo com Wittgenstein (1987), é apenas uma aproximação, uma vez que o autor defende que a palavra é falada e que a escrita é apenas um registo. Aliás, a pontuação de Saramago aponta para uma forte tendência oralizante.



Evidência 24: Foto do discurso final do director, fã dos SL

Nesta foto, é possível ver a turma 12ºA, as violinistas, o director do Agrupamento e a organizadora. Ao fundo, o retrato do homenageado, um cenário da Passarola e “A Maior Flor do Mundo”.

3.4 HOMENAGEM A CAMÕES – RAZÃO DA ESCOLHA DO AUTOR E INTEGRAÇÃO DAS HD

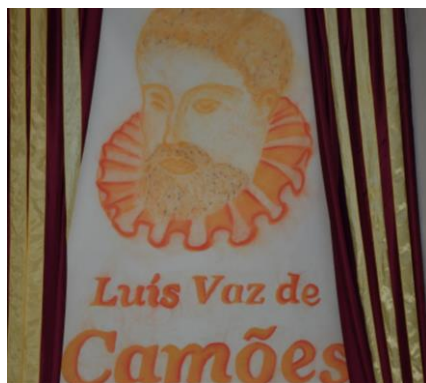


Figura 24 - Retrato de Camões afixado no átrio da escola, no SL

No ano de 2011, o projecto *Olhar Saramago* une várias unidades educativas do agrupamento; transpõe as barreiras físicas da escola-sede para estimular a colaboração das escolas primárias e pré-primárias. Envolve docentes e alunos de vários níveis de ensino e agrega mais disciplinas para além da LM. Sentimos uma maior união em torno de um projecto.

O contexto é agora bem diferente. Conforme explicado na caracterização da(s) escola(s), verifica-se, na transição dos anos lectivos 2011/2012 para 2012/2013, uma reestruturação que culmina na integração das várias unidades educativas do Agrupamento de Escolas Domingos Capela num mega-agrupamento, liderado pela direcção da Escola Secundária Dr Manuel Gomes de Almeida (ESMGA), passando a chamar-se ao todo Agrupamento de Escolas Dr Manuel Gomes de Almeida (AEMGA), implicando que cada departamento se alargue.

É um ano de inúmeras mudanças a vários níveis, há toda uma reestruturação. A nossa crença de que a metodologia por que optamos – SLNP – surte efeitos positivos leva-nos, naturalmente, a querer partilhá-lha, explorá-la ao máximo. Propomos, na primeira mega-reunião do departamento de línguas, em Setembro de 2012, a experimentação da SLNP, que poderia culminar na realização conjunta de um serão, podendo simultaneamente dar início a uma prática de trabalho colaborativo, contribuindo, simultaneamente, para proporcionar uma sensação de pertença, de união. Propomos um SL dedicado a Camões, sublinhando que o autor é de estudo obrigatório no 9º, 10º e 12º ano, sendo também referido, no 11º ano, no estudo da obra *Frei Luís de Sousa*. Todavia, o nosso entusiasmo não contagia os colegas de departamento, que elogiam o que chamam de ‘actividade’, não compreendendo de imediato que o SL é apenas o culminar, a parte lúdica de todo um processo que usa o SL como pretexto para explorar a ‘Lingu’ Artagem’, abrindo vias à manifestação do ‘eu’, à imaginação, envolvendo o(s) aluno(s) e implicando-o(s) na abordagem dos conteúdos programáticos.

Inicialmente, ficamos desapontadas por não conseguir transmitir a ideia de que, apesar de apresentar uma vertente lúdica, é acima de tudo o estar ciente do uso de uma estratégia de envolvência, uma forma de levar os alunos a quererem saber mais, ir mais longe, o que permite, assim, levá-los a construir autonomamente o conhecimento almejado pela tutela. Não conseguimos transmitir com clareza que o SL é apenas o culminar do processo, a ‘ponta do icebergue’, uma espécie de recompensa e, simultaneamente, de processo de enriquecimento de cada um; que não é um fim em si, já que os princípios que nos orientam neste trabalho

pedagógico-didáctico se encontram orientados para o cumprimento do que é prescrito no programa e se consubstanciam na metodologia por que optamos – SNLP.

A nossa desilusão leva-nos a ponderar a necessidade de tornar cada vez mais claros os processos que conduzem aos SL, isto é, de tornar clara a SNLP. Mesmo colocando de parte o envolvimento a nível de agrupamento, restringindo a actividade a um número reduzido de turmas, a SLNP demonstra potencialidade para o envolvimento dos alunos e a sua natural implicação na construção de conhecimentos; continuamos, pois, a apostar nesta metodologia, e a aprimorá-la, introduzindo alguma variedade, mormente pelo recurso às HD, que assentam nos mesmos pressupostos de envolvimento, de valorização de cada um, do seu percurso, dos seus interesses e têm, ainda, em consideração, os perfis geracionais, em concreto: os traços gerais da geração Z.

Neste ano de 2011, são-nos atribuídas duas turmas de 7º ano (7ºA e 7ºB), uma turma de 8º ano (8ºD) e uma de 10º ano profissional (10º - 11ª)³¹. A turma de 10º ano tem aulas na escola-sede – ESMGA – enquanto as restantes têm aulas na ‘nossa’ DC. Uma vez que os SL anteriores foram sempre fruto de uma metodologia aplicada numa turma do ensino secundário, e tendo em conta que apenas temos uma turma de 10º ano, centramos a nossa atenção no Módulo 2 – Textos Expressivos e Criativos e Textos Poéticos – para o qual, a tutela indica expressamente o estudo da poesia lírica de Camões, o ‘Príncipe dos Poetas’. Sendo um ano em que decidimos, complementarmente, testar e eventualmente implementar as HD, pensamos alargar o estudo de Camões a outras tipologias textuais, como a entrevista, por exemplo. E vislumbramos, ainda, a possibilidade de evoluir, de aplicar esta metodologia a outros níveis de ensino, mais concretamente ao 7º ano, numa linha de evolução, de alargamento do público-alvo. Aceitamos a solicitação das professoras das turmas de 9º ano da DC para tentar aplicar a SLNP na abordagem de parte dos conteúdos a leccionar – a epopeia nacional.

3.4.1 Planificação dos conteúdos em torno do SL (outros módulos do 10º)

Acreditando que qualquer planificação deve ser apresentada pelo professor aos alunos no início do ano, dando uma panorâmica geral do trabalho a desenvolver e fazendo propostas de actividades, trabalhos individuais e/ou em grupo, pedindo-lhes que manifestem preferências a nível de textos facultativos e estilos de aprendizagem, propomos a SLNP à nossa turma de 10º ano, tendo por base a Carta Modelar (CM)³² que lhe apresentamos. É neste momento que lhes apresentamos algumas HD realizadas nos Estados Unidos, que vamos traduzindo e analisando oralmente, procurando levar os alunos a compreender a essência e a intencionalidade destes vídeos, desafiando-os a fazerem os seus próprios vídeos autobiográficos, reais ou ficcionados. Naturalmente, sendo algo que podem fazer com recurso aos telemóveis – objecto ‘proibido’ nas aulas, mas cujas funcionalidades nos parecem ter imensas potencialidades educativas – e sabendo que podem ser criativos, os alunos revelam entusiasmo. Depois de explicar de forma relativamente detalhada o que é suposto o aluno apr(e)nder em cada módulo – aproveitando

³¹ De modo a evitar confusão, esclarecemos que os nomes atribuídos a cada turma eram, antes da criação do mega-agrupamento, Ano + Letra na escola (DC), e Ano + Número na escola ESMGA. Para facilitar as identificações, a terminologia é mantida. Assim, a 1ª turma de 7º ano a ser formada, na DC, chama-se 7ºA; já a 1ª turma de 7º ano a ser formada, na ESMGA, chama-se 7º1ª.

³² Cfr tabelas 6 e 7 reproduzidas no capítulo ‘O Programa de Português’ (2.1.2 da Parte 2).

para realçar a relação possível entre HD e texto autobiográfico –, propomos actividades, específicas de cada módulo, que podem ser adaptadas em função do eventual SL a realizar.

Sendo o Módulo 1 – Textos de Carácter Autobiográfico – dedicado ao estudo de memórias, diários, cartas e autobiografias, além de textos utilitários, e tendo em consideração os gostos e as apetências da turma, consideramos pertinente propor trabalhos práticos de índole (auto)biográfica. Assim, a primeira incursão nas HD é feita no âmbito do texto autobiográfico; destas, destacamos duas³³ que representam o que entendemos, inicialmente, por HD: uma reflexão autobiográfica, como propomos na componente teórica. Estas duas alunas interessam-se de tal modo pela metodologia que, após inúmeras questões sobre a mesma, nos brindam com uma HD sobre o que são e como se podem fazer HD', em que explicam a sua funcionalidade e propõem modos de fazer³⁴. O entusiasmo da turma reflecte-se no facto de passarem a apresentar alguns trabalhos, noutras disciplinas em que os professores o permitem, em 'formato HD'³⁵.

O Módulo 3 – Textos dos Media I – prevê o estudo da entrevista, da crónica, de artigos científicos e técnicos, bem como de artigos de apreciação crítica. Perante estes conteúdos, propomos aos alunos que seja(m) feita(s) alguma(s) entrevista(s) a Camões ou a Vasco da Gama, explicando que, se optarem por uma entrevista que vise a vida da personagem, esse será considerado um trabalho fruto das aprendizagens realizadas ao longo dos Módulos 1 e 2, logo incluído no item 'Plano de Valorização' de um desses módulos (a opção entre 1 e 2 dependerá da quantidade e qualidade do(s) trabalhos realizados em cada um destes módulos, sendo a apresentação desta 'entrevista' contabilizada no módulo que mais favoreça o aluno); caso optem por abordar, por exemplo, a poesia lírica camoniana ou algum poema em especial, a avaliação do trabalho será contabilizada no Módulo 2 ou 3. Veremos adiante como uma aluna junta as aprendizagens destes três módulos ao realizar, individualmente, uma HD em que Camões expõe as circunstâncias biográficas da escrita do poema *Ah, Minha Dinamene!*, cruzando vida e obra com pesquisas em artigos científicos sobre o poema, acrescentando um tom de humor apre(e)ndido em artigos de apreciação crítica.

Explicamos aos alunos que apenas iremos contemplar os três primeiros módulos visto que, pelo facto do SL ocorrer antes do término do ano lectivo, também nos parece forçado nele implicar um módulo dedicado aos textos narrativos do século XX. Salvaguardamos, todavia, a possibilidade de tal acabar por poder acontecer, sublinhando que poderemos apresentar, nesse módulo, algumas HD relacionadas com os contos em estudo. A reacção inicial é positiva mas, tal como geralmente acontece com os cursos profissionais, a turma começa com vinte e seis inscritos e rapidamente se encontra reduzida a treze alunos. Alguns destes alunos, à semelhança do que acontecera em anos lectivos anteriores, não querem comprometer-se a apresentar publicamente o seu trabalho no SL, mas mostram-se receptivos, empenhados em realizar os trabalhos práticos a serem apresentados. É o que mais nos importa: a apresentação pública não

³³Estas HD estão disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=ys24riZVAdc> e em <https://www.youtube.com/watch?v=LXIOGiuteJ4>

³⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=suH9FnPjCWs>

³⁵ Exemplos disponíveis: <https://www.youtube.com/watch?v=M4dCv8eKXVY> e <https://www.youtube.com/watch?v=BqZuTjErdmI>

é o nosso foco de interesse, é apenas um meio, uma motivação para atingir determinado fim – o trabalho sério e empenhado em torno dos conteúdos programáticos. É também uma oportunidade para reflectirmos sobre outras formas de apresentar, ou não, o trabalho realizado.



Evidência 25 - Reprodução do convite para o SL, feito pelos alunos do 10º ano

Respeitando a individualidade de cada aluno, os trabalhos não são impostos; por outro lado, os alunos não têm trabalhos semelhantes a desenvolver, isto é, não têm todos de fazer trabalhos com o mesmo tema: cada aluno ou grupo de alunos tem a possibilidade de seleccionar o tema e a forma de apresentação que mais lhe convém, devidamente negociado com a professora. Nesta turma, dado o reduzido número de alunos, torna-se mais fácil diferenciar as aprendizagens. O ponto comum entre todos é trabalhar em torno do módulo em estudo; mas nem sempre os trabalhos estão especificamente vocacionados para Camões. A título de exemplo: enquanto, num módulo, um grupo de três alunos apresenta uma HD com uma entrevista imaginária ao autor³⁶, um outro grupo opta por entrevistar uma aluna da escola com paralisia cerebral: pesquisam o tema, preparam a entrevista, realizam-na e transcrevem-na. Não a apresentamos por não ter autorização da família da menina entrevistada. Ou seja: tudo é organizado à medida de cada um, sem formatar /dirigir os trabalhos. Neste último caso, as alunas pretendem encontrar formas de ajudar a derrubar as barreiras físicas – e também as mentais – com as quais uma jovem com deficiência motora se defronta diariamente. O que nos importa é que treinem a técnica de entrevista em contexto real. Uma outra quis preparar-se para, juntamente com o professor de *marketing*, poder entrevistar pessoas ligadas à publicidade. Neste caso, o objectivo é conhecer a técnica na elaboração das primeiras entrevistas, que ocorrem mensalmente na sala polivalente da escola, num ciclo intitulado ‘*Encontros com...*’ Como estes exemplos ilustram, o importante é o trabalho em torno dos conteúdos programáticos. De novo, salientamos que a SLNP é apenas um caminho, não um fim. As HD

³⁶ Pode visualizar-se na íntegra em <https://www.youtube.com/watch?v=mYch0YPIhtU> ou em versão reduzida, em <https://www.youtube.com/watch?v=P4PxfLlyQfM>

entram ‘em cena’, portanto, como mais um desses caminhos, como uma outra forma de desenvolver a ‘Lingu’Artagem’.

Esta diferenciação de actividades é constante ao longo do ano e surte efeito na medida em que os alunos se sentem implicados no projecto a desenvolver, empenhando-se. Há uma negociação: desde que façam uma entrevista respeitando as características desta tipologia textual e utilizem correctamente a LM, a temática é livre. O que nos interessa é que sejam capazes de aplicar em contexto os conhecimentos construídos; neste caso, ao estudar a entrevista, cada um, da forma que melhor se adequar ao seu perfil, trabalha os conteúdos programáticos em situação real. Mantemos, assim, presentes os princípios orientadores da SLNP.

No contexto do SL dedicado a Camões, destacamos alguns trabalhos que os alunos optaram por realizar tendo em conta este tema geral. Juntando os conteúdos dos Módulos 1 e 3, um grupo de três alunos, com um desempenho muito aquém do esperado para o ensino secundário, fica de tal modo entusiasmado com a possibilidade de realizar um vídeo de entrevista a Camões, e de este trabalho poder ser contemplado na sua avaliação, que o executa com muita dedicação, atingindo positivamente alguns dos nossos objectivos: por um lado, lêem vários textos biográficos sobre o autor, e fazem-no com satisfação por lhes explicarmos que o podem fazer *online*, sem a obrigação de ler ‘fisicamente’ textos informativos³⁷; por outro, aproveitando esta adesão ao trabalho, sugerimos-lhes a leitura de alguns poemas referidos nas biografias que podem ser considerados autobiográficos, facultando-lhes uma ficha em que os poemas são agrupados pelas temáticas recorrentes do autor. Está aqui encontrada uma forma diferente de levar os alunos a ler alguns poemas do autor, como se prevê no módulo 2; fazem-no com um objectivo concreto – a busca de informação – acabando por ultrapassar a habitual rejeição inicial dos alunos pelos poemas do autor. Estes alunos aprendem com uma boa dose de diversão, quase sem se dar conta. Aliás, este entusiasmo está patente no que dois destes alunos escrevem quando lhes solicitamos que indiquem, por escrito, as vantagens de fazer uma HD, que a seguir transcrevemos:

A minha melhor maneira que descobri [sic] para aprender depressa foi com uma digital story telling.

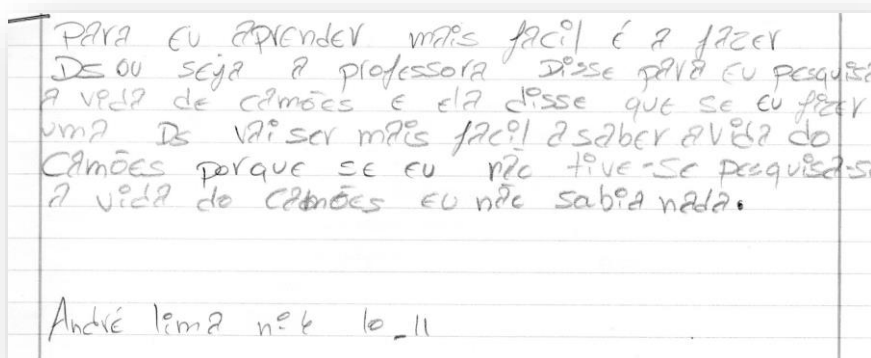
Este começou assim..um dia a professora propos fazer-mos um trabalho sobre uma personagem famosa, e essa personagem era Luis vaz De Camões, ela propos uma proposta para a turma fazer uma biografia dessa personagem numa dst. Eu ao princípio pensava que era muito difícil fazer uma dst quando vi uma, eu achei interessante e divertido fazer-mos [sic] uma, então eu propôs [sic] a dois colegas meus e eles aceitaram. E nós fizemos uma e a professora gostou muito da nossa dst e nós fizemos mais uma, agora sobre Vasco Da Gama, assim com a DSt tenho a certeza que aprendi, agora se fosse em escrito já não aprendia quase nada.

³⁷ O facto de permitirmos, nas aulas dedicadas aos trabalhos práticos, o recurso às NTIC, surpreende positivamente os alunos, habituados a algumas proibições, que por essa razão se empenham para mostrar que são capazes de realizar, nestes suportes intimamente ligados à sua geração, trabalhos válidos; entendemos que o suporte virtual não invalida a ‘leitura’, devendo ser encarado como auxiliar, e não como ‘inimigo’ da escola. Esta convicção encontra suporte na obra de Cassany (2012).

A melhor maneira de aprender é uma dst. Fábio Guedes, 10_11

Destacamos deste testemunho uma referência repetitiva '[a] minha melhor maneira que descobri para aprender depressa foi com uma digital story telling.' e '[a] melhor maneira de aprender é uma dst' que remete para a metacognição: o aluno tem consciência de que, através deste processo, aprendeu, de modo mais rápido ('depressa') e eficaz ('melhor maneira').

O outro testemunho é de um aluno deste grupo que acabou por desistir por não conseguir ter sucesso na maioria dos módulos. A linguagem que utiliza, pobre e com elevadas deficiências ao nível morfo-sintático, faz sentido num aluno que apenas frequentou, a partir do 4º ano, percursos alternativos, devido a graves lacunas no domínio cognitivo.



PARA EU APRENDER MAIS FACIL É A FAZER DE OU SEJA A PROFESSORA DISSSE PARA EU PESQUISAR A VIDA DE CAMÕES E ELA DISSSE QUE SE EU FIZER UM A DE VAI SER MAIS FACIL A SABER A VIDA DO CAMÕES PORQUE SE EU NÃO TIVE-SE PESQUISADO A VIDA DO CAMÕES EU NÃO SABIA NADA.

André Lima nº 6 10_11

Evidência 26- Reprodução do texto de um aluno sobre 'as vantagens de fazer um HD'

No entanto, seu perfil não o impede de ter a clara percepção das técnicas de metacognição, dos procedimentos que melhor resultam para si; o aluno salienta que, se não tivesse levado a cabo uma pesquisa, nada teria aprendido sobre a vida do autor. A sua biografia tem um valor pouco significativo no seio dos conteúdos programáticos associados à lírica camoniana; todavia, a técnica de pesquisa, o texto (auto)biográfico e a entrevista são conteúdos específicos do 10º ano.

A HD que apresentam³⁸ tem pendor humorístico e merece rasgados elogios por parte dos colegas; esta atitude de reconhecimento representa uma grande novidade para estes alunos, já que pelo menos dois deles raramente são bem-sucedidos nos trabalhos escolares, nos testes, enfim, nos estudos. O seu entusiasmo leva-os a pedir-nos sugestões para a elaboração de outra(s) HD, pelo que os convidamos a realizar uma entrevista imaginária a Vasco da Gama. Trata-se de alunos geralmente tão alheados dos estudos que, apesar de a técnica da entrevista ter ficado devidamente aprendida, acedemos ao seu pedido, mantendo-os assim empenhados e tentando combater o abandono escolar precoce. Estas duas entrevistas imaginárias, tendo sido filmadas, são por nós mostradas aos nossos alunos do 7º ano com o intuito de os motivar para

³⁸ Pode ser visualizada na íntegra em <https://www.youtube.com/watch?v=mYch0YPIhtU> ; a versão encurtada, apresentada no SL, pode ver-se em <https://www.youtube.com/watch?v=P4PxFLlyQfM>

desenvolver trabalho em torno do autor. Geramos assim, em simultâneo, uma partilha de experiências entre alunos de diferentes níveis de ensino. A entrevista a Camões é projectada no SL, tendo em vista o reconhecimento alargado, neste caso pelo público, do realizado com sucesso.

Uma aluna pede-nos para realizar uma HD individualmente, a propósito de um suposto episódio amoroso do poeta com uma escrava – Dinamene –, cruzando o mito, factos da sua vida real e uma reinterpretação de palavras que poderiam ter sido proferidas pelo poeta. Esta proposta de trabalho revela, por si só, algum trabalho de pesquisa autónoma. A aluna constrói o texto que servirá de base à sua HD, trocando connosco impressões ao longo do processo, seja nos intervalos das aulas, seja por email e/ou sms. Quando o texto que serve de suporte está pronto, a aluna filma a HD, sozinha no seu quarto, editando depois as filmagens em sequências intercaladas por frases, à semelhança dos filmes mudos do início do século XX. Inicialmente, a aluna surge, assumindo o seu próprio papel, indicando o que irá fazer e chamando “um grande amigo” – Camões – para, nas suas palavras, “contar uma história da vida dele sobre a paixão por Dinamene, que foi uma cativa que conheceu à vinda de Goa para Portugal”; na segunda sequência, surge com dois adereços – barba pintada no rosto e uma pala a tapar o olho; encarnando o papel do poeta, incorporando o discurso por si criado com partes do poema:

Acordo na praia / Choro a perda de minha amada, Dinamene / “Aquela Chinesa / Aquela cativa que me tem cativo” / Ela que viajou em minha companhia / Não sobreviveu ao naufrágio /

A aluna introduz mais um separador, com a frase ‘O que aconteceu’, revelando a noção de que se torna pertinente integrar no discurso uma explicação dos acontecimentos, e recorrendo apropriadamente ao processo de analepse. Continua a cena com a aluna ainda no papel de Camões:

Durante a viagem / sofremos um naufrágio / tal como ela tinha sonhado / O barco e a meiga Dinamene nunca mais foram vistos / Tinha lhe feito uma promessa: / que lhe iria escrever um belo soneto / e assim cumpri a minha promessa / Dediquei a Dinamene o mais belo soneto / Naquele momento nasceu um romance de amor / um amor que só os poetas sabem sentir / e desde então / fomos companheiros inseparáveis.

Estrategicamente, nesta HD, a aluna não declama o esperado poema Ah! Minha Dinamene! que opta por entregar em papel aos colegas da turma procedendo à sua análise, mas antes um outro poema:

Alma minha gentil, que te partiste
Tão cedo desta vida descontente,
Repousa lá no Céu eternamente,
E viva eu cá na terra sempre triste.

Se lá no assento Etéreo, onde subiste,
Memória desta vida se consente,
Não te esqueças daquele amor ardente,
Que já nos olhos meus tão puro viste.

E se vires que pode merecer-te

Algũa cousa a dor que me ficou
Da mágoa, sem remédio, de perder-te,

Roga a Deus, que teus anos encurtou,
Que tão cedo de cá me leve a ver-te,
Quão cedo de meus olhos te levou.

A HD termina com imagens alusivas a esta temática e também com algum humor em torno das razões que terão levado o poeta a perder o olho; aqui importa-nos salientar que a aluna pesquisou vida e obra do autor, tendo construído um discurso ficcionado verosímil, emotivo e coerente.³⁹ Assim, a pretexto de realizar um trabalho para apresentar no SL, a aluna procurou informação sobre a vida e a obra do autor – indo ao pormenor da sua vida amorosa –, leu alguns dos seus poemas, colocou ela própria, aos colegas, o desafio de ler determinado poema, e imergiu nos meandros do texto autobiográfico. A nossa tarefa resumiu-se, neste caso, ao acompanhamento das pesquisas e, sobretudo, da construção textual que sustenta a HD. Note-se, que ao afirmarmos que acompanhamos a aluna na pesquisa, apenas a guiamos, apontando fontes que consideramos credíveis e que, na construção textual, apenas sugerimos algumas melhorias linguísticas, sempre pautadas pela não regra de nunca catalogar nenhum trabalho como estando ‘mal’ ou ‘errado’, antes sugerindo aprimoramentos. Sendo um trabalho proposto pela aluna, e com vista a apresentação pública, quer no SL, quer no Youtube, é ela que solicita as nossas correcções ou, melhor dizendo, sugestões de melhoria.

Não nos identificamos, com uma metodologia em que a aprendizagem se centra no professor. Antes propomos desafios: os alunos têm um determinado objectivo – fazer uma HD – que lhes coloca de imediato um problema:

- Como e onde procurar informação sobre o tema a apresentar?

Tal como esperamos, os alunos referem imediatamente a *wikipedia*. Cabe-nos, então, mostrar-lhes os constrangimentos de reduzir uma pesquisa a este instrumento, recorrendo à projecção de um artigo dessa ferramenta, escolhido aleatoriamente e editando-o com informações despropositadas (que depois eliminamos). Esta actividade mostra-lhes como a veracidade das informações lá contidas é questionável, visto tratar-se de um software colaborativo que permite a edição colectiva dos documentos, num processo que não necessita que o conteúdo seja revisto antes da sua publicação. Por outro lado, mostramos várias fontes sobre o autor, a partir do motor de busca Google, o que lhes permite, por um lado, constatar que há informações que se contradizem consoante as fontes, que há certezas e inferências a partir de documentos autênticos mas também de textos autobiográficos.

Em suma, mostramos-lhes o caos que pode ser uma pesquisa deste género, apelando em simultâneo para a necessidade de selecção e hierarquização de informação a apresentar. Tendo em consideração que uma HD deverá captar o interesse de quem a visualiza, o que dificilmente

³⁹ Esta HD pode ser visualizada em versão integral: <https://www.youtube.com/watch?v=spdAvgEIQdU> ou na versão reduzida, apresentada no Serão: <https://www.youtube.com/watch?v=2j9HAo5SO3g>

se consegue a partir da mera reprodução de informações encontradas *online* (ou mesmo em manuais escolares ou enciclopédias). Tudo isto lhes levanta um problema:

- Como seleccionar, categorizar informação?

Sendo os alunos a solicitarem a nossa ajuda, faz todo o sentido projectarmos materiais que as editoras costumam colocar ao dispor dos professores sobre métodos e técnicas de recolha de informação, sua categorização e selecção. De novo, não lhes damos a ‘receita’: antes partilhamos os nossos materiais, inclusivamente fichas, quadros-modelo, guiões, *powerpoints*. Um dos objectivos que está sempre presente na metodologia, que utilizamos, é a promoção de autonomia e de responsabilidade. Estas competências de dimensão transversal evidenciam-se nas iniciativas que tomam, na necessidade que sentem de directrizes para o trabalho que pretende realizar, o que os leva a construir o seu próprio guia. Não há, pois, da nossa parte, a intenção de ‘reprodução’, mas de ‘(re)criação’, sempre em contexto e sempre em função de quem está em acção. De novo, os alunos acabam por procurar a informação que melhor se adequa ao seu perfil, pesquisam sobre (diferentes formas de) pesquisa, procuram informação sobre como recolher de informação, trabalham sobre métodos de trabalho. Explicamos-lhes, colocando-nos ao seu nível, que também nós costumamos adaptar o método de pesquisa a cada trabalho, como por exemplo na preparação das nossas aulas.

Buscando ir ao encontro dos gostos dos alunos, dos seus gostos, aptidões e motivações, aceitamos a proposta de uma aluna considerada problemática, acompanhada pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco [CPCJ] que sonha ser bailarina profissional, e nos pede para apresentar, no SL, uma dança criativa sobre a vida do autor. Habituada a este tipo de (re)criação, pede-nos que lhe facultemos material para melhor estudar a vida de Camões, uma vez que, faltando a várias aulas, se apercebe – num dia em que vai à nossa aula – que o poeta viveu uma vida cheia de altos e baixos, plena de aventura, com a qual se identifica. Neste caso, novamente, é a própria aluna a vir ter connosco, a propor o caminho que a conduz – tal como aos colegas que apresentam a HD baseada numa entrevista a Camões – ao estudo biográfico.

É com satisfação que acompanhamos a progressiva integração da aluna no projecto e principalmente, a partir de então, a uma mudança de atitude em relação às nossas aulas: deixa de faltar e de ter uma postura de perturbação, tornando-se numa aluna que repreende os colegas quando estes tentam distrair-se nas nossas aulas.⁴⁰ Correspondendo aos seus gostos, a aluna selecciona uma música de Björk – *All is full of love* – e dedica várias horas a fazer uma coreografia e a ensaiá-la com uma colega da turma. A dança é apresentada no SL⁴¹. É para nós difícil avaliar quantitativamente esta dança, que podemos ver aos poucos, várias vezes, no final das aulas. Não dispomos de meios, de indicadores para tal. Apesar desta nossa dificuldade, consideramos que se trata de uma forma válida de envolver a aluna no trabalho de pesquisa, leitura e selecção de informação, pelo que devemos explorá-lo e, consequentemente, avaliar.

⁴⁰ Mais do que a actividade propriamente dita, realçamos que este momento representou uma grande viragem, pelo menos nas nossas aulas, já que a aluna começou a integrar mais projectos que promovemos, nomeadamente ao nível de HD de outras temáticas.

⁴¹ Pode visualizar-se em <https://www.youtube.com/watch?v=NGdGxKkHG-Q>.

Assim sendo, de forma a construir indicadores para poder ‘avaliar’ quantitativamente o trabalho da aluna, a cada apresentação parcial da dança, que a aluna faz nos intervalos de algumas aulas colocamos questões como ‘por que razão, aqui, fazem um movimento tão lento?’ ou ‘porque assumem aqui um ar tão dramático?’. É a partir das respostas da aluna, geralmente reforçadas ou complementadas pelas colegas de turma com quem ensaia, que nos é permitido perceber que determinado momento corresponde a determinado acontecimento, a determinada fase da vida do poeta. As respostas às nossas questões, em que assumimos um papel de pouco conhecimento em termos de dança /expressão corporal e fingimos não compreender quais os momentos da vida de Camões ilustrados, permitem-nos avaliar o efectivo conhecimento que a aluna revela do tema, e ainda constatar a interacção com as colegas, que aportam outros dados recolhidos na leitura de poemas do autor, como é o caso da aluna que fez a HD sobre *Ah, Minha Dinamene!* e de uma aluna estudiosa, que costuma ler todos os textos propostos, estando sempre atenta. Está também em causa a oralidade, praticada pelos alunos, modalidade da LM tão pouco abordada nas aulas tradicionais, em que o domínio da audição (escuta da fala do professor) conduz à desatenção e, portanto, não permite uma aprendizagem significativa.

- Então, em síntese, para que serve esta dança criativa?

Por um lado, permite, no nosso entender, ultrapassar em certa medida um problema de desinteresse e de falta de integração de uma aluna de risco, ao deixá-la integrar nas suas aprendizagens o seu mundo, os seus gostos pessoais, conferindo significado à sua aprendizagem. Em termos de LM, esta actividade permite, à semelhança da HD proposta a outros colegas – entrevista a Camões – descobrir um problema para o qual é necessário procurar uma resposta, resposta essa que a aluna encontra através da pesquisa em diferentes fontes, da selecção de informação e a organização da mesma de modo a poder criar uma sequência. Em termos de oralidade, o facto de constantemente colocarmos questões à aluna, pedindo esclarecimentos sobre o seu trabalho, leva-a a ter de argumentar para defender o seu ponto de vista. Também a interacção com as colegas, que lhe apresentam alguns poemas, explicando-lhos de forma coloquial, propicia a aprendizagem, sustentada numa dinâmica colaborativa.



Evidência 27: Dança criativa - vida de Camões

É para nós uma forma inusitada de apresentar ‘texto’, no sentido narrativo da vida de Camões; é um caminho a explorar e a aprender a avaliar e, sublinhamos, a desenvolver e consolidar a autonomia e a responsabilidade. Será mais uma via, à semelhança das HD e da SLNP? O futuro no-lo dirá.

Não podemos permanecer de costas voltadas a outras formas de expressão, pois o futuro da humanidade, sendo que o ser humano é, na sua origem, uma variedade de raças e credos, seres pensantes, dignos e livres, com um lugar para se erguerem, pede uma sociedade que se enriquece não pela especificidade, mas antes na diversidade. Ora a educação é uma tomada de consciência e um processo permanente de reflexão crítica sobre a realidade, é a esperança de um futuro de plena igualdade, é a maior ferramenta que podemos dar ao jovem, permitindo-lhe viverem em liberdade e com justiça. Os professores são os obreiros desta construção que se produz na escola, na sala de aula. E sabendo que o aluno transporta consigo um conhecimento já construído em função da sua vivência, é fundamental que o professor potencie e estabeleça uma troca de experiências.

Sistematizando o trabalho realizado com esta turma de 10º ano, com a qual alguns conteúdos programáticos são adaptados ao SL, nomeadamente, pelo recurso ao digital que serve de suporte às ‘entrevistas’ a Camões – autor *d’Os Lusíadas* – e a Vasco da Gama – personagem central da obra –, havendo ainda uma HD em que a aluna entrelaça o percurso biográfico do poeta com um poema. A um nível diferente, para nós, na medida em que constitui uma novidade e em que se torna difícil de avaliar a aprendizagem realizada, é ainda apresentada uma performance inusitada: uma dança criativa, enquadrada na biografia de Camões. Apesar de pretendermos centrar a nossa atenção no trabalho desenvolvido pelos nossos alunos, sob o nosso incentivo e não sob uma direcção rígida, consideramos pertinente referir o trabalho realizado noutras turmas – 9º ano –, na medida em que fomos chamada a criar condições para uma implicação dos alunos idêntica à que os nossos alunos assumem – efectiva e eficaz, autónoma e responsável. A epopeia camonianiana é estudada nesse ano, torna-se importante explorar formas de recorrer ao SL para um maior envolvimento e, consequentemente, uma melhor aprendizagem da mesma.

Efectivamente, somos convidada pelas professoras das turmas A e B, que pretendem aderir a esta metodologia – a SLNP, a ir à sala de aula motivar os alunos, explicar a estratégia que estrutura e fundamenta a metodologia por que optamos. Numa primeira fase, sugerimos a estes alunos que, quando estudarem *Os Lusíadas*, se assim o entenderem, escolham algum(s) episódio(s) de que gostem mais, e aplicando os conhecimentos sobre modos de relato do discurso, entre outros, reescrevam o texto sob a forma dramática, em linguagem actual e acessível a todos, podendo apresentá-lo(s) no SL. No 9º ano, pressupõe-se que os alunos já estudaram as características do texto dramático no 7º e no 8º ano, e adiantamos que irão rever esta tipologia textual no 9º ano, aquando do estudo do teatro de Gil Vicente. Também aproveitamos para lhes propor a leitura de versões em prosa da epopeia nacional, que poderão comparar e, deste modo, libertar-se da rigidez textual d’*Os Lusíadas*, como as de João de

Barros⁴² ou de Amélia Pinto Pais⁴³. Enquanto os alunos pensam que acabam de descobrir uma forma de ‘contornar’ uma obra reputada de muito difícil, uma forma de fazer batota, ficamos satisfeitas por abrir o caminho a outras leituras. Querendo saber se há directrizes em termos de tempo da eventual cena, número de episódios e selecção dos mesmos, respondemos que essa decisão decorrerá, naturalmente, do que nos propuserem após estudarem a obra; nada impomos, apenas sugerimos e, neste caso em concreto, trata-se de uma espécie de *coaching* às nossa colegas que manifestam vontade de acompanhar de perto esta metodologia para, posteriormente, a colocar em acção, noutras turmas, noutros anos. Entusiasmados, os alunos pedem para que procedamos a uma distribuição dos episódios; propomos antes um sistema de audições sem datas específicas em que, conforme cada grupo de alunos fosse estudando um episódio e encenando a sua representação, o apresentasse na turma para avaliação e reformulação. É a forma encontrada para promover o empenho de vários alunos, não reduzindo um grupo específico a determinado episódio. Explicamos, ainda que este trabalho só terá início após a realização de exercícios colectivos de comparação de excerto da epopeia e de versões em prosas, primeiramente, e de exercícios de transposição textual, para prosa e teatro, feitos pelos alunos, devidamente explorados e corrigidos em contexto de sala de aula. A questão de exercícios de actualização linguística, de modificação de formas de relato do discurso, de resumo e de reordenação sequencial de texto, previstos para este nível de ensino, ficam assim integradas na actividade. As nossas colegas facultam as habituais fichas-síntese e guiões – nomeadamente sobre formas de relatos de discurso e sobre as características do texto dramático – após as mesmas serem solicitadas pelos alunos para melhor pôr em prática as actividades propostas, uma vez que se trata de conteúdos estudados em anos anteriores e que, no 9º ano, devem ser consolidados.

Reproduzimos aqui, de acordo com o testemunho da professora em questão, alguns procedimentos com vista ao trabalho em torno do episódio de Inês de Castro, o eleito pelo 9ºA, por uma questão afectiva, para proceder à dramatização. De acordo com a professora, com quem fomos trocando impressões ao longo do processo, dando sugestões de trabalho, tratou-se de uma tarefa feita em aula, por todos os alunos, tendo o papel da docente sido sobretudo o de responder às dúvidas colocadas de forma desordenada, que depois teve de sistematizar, entre as quais destacamos:

- ‘Por que é que Camões está a falar directamente para Inês no início e depois, no fim, não? Ele assistiu?’
- ‘Como digo que “ele disse” sem repetir sempre o verbo “dizer”?’
- ‘O que são “algozes?” São “maus”?’
- ‘Podemos tirar estas palavras da ‘fala’ de Inês, que são muito difíceis? Como é que fazemos?’

⁴² Os Lusíadas de Luís Vaz de Camões Contado às Crianças e Lembrados ao Povo (texto do século XVI, do qual existem muitas edições; a BE dispõe de alguns exemplares)

⁴³ Os Lusíadas em Prosa – Versão escolar (há várias edições e a BE dispõe de vários exemplares)

Todos se envolvem, em sala de aula, na organização do texto. Numa primeira fase, tomam notas, em pequenos grupos de trabalho, das sequências dos acontecimentos, notas essas que depois confrontam com os colegas. De seguida, procedem à hierarquização, isto é, destacam os momentos essenciais dos acessórios, decidindo, por exemplo, que as estâncias iniciais devem receber um tratamento diferente: a 118 e a 119, em que Camões se ‘dirige’ a Inês, evocando-a, e expõe o contexto, são ditas de forma abreviada por um narrador (no caso do SL, este papel cabe ao aluno do 7º ano que desempenha o papel de Camões, uma vez que, na epopeia, é o autor quem se assume como narrador deste episódio); depois, enquanto a aluna que representa Inês mima uma cena alusiva às estâncias 120-121, mostrando-se uma jovem inocente, apaixonada, feliz, num ambiente bucólico – colhendo flores – o narrador lê-as.

Toda a ‘cena’ é preparada pela turma em termos de selecção dos momentos-chave e de transformação textual, mas apenas três alunas revelam à-vontade para representar – escolhem desempenhar os papéis de D. Inês de Castro e dos algozes. Os restantes papéis, construídos pelos alunos do 9º ano, são representados pelos nossos alunos do 7º ano. Quanto a nós, essa questão é irrelevante: importa-nos o trabalho da turma em torno do texto, não a sua apresentação. Mais: nos momentos em que acompanhamos os ensaios deste episódio, constatamos a interacção entre os alunos do 7º ano, estas alunas e alguns colegas da turma delas – 9º ano - que dão sugestões cénicas no sentido de melhor traduzir as ideias veiculadas pelo poeta. Destacamos um comentário que traduz esta reflexão em torno da acção: “Atenção! O rei tem de mostrar mais hesitação; não se esqueçam que Camões tenta transmitir a ideia de que o rei queria poupar Inês mas acabou por ser controlado pelos conselheiros! Camões não podia dar má imagem de um rei!”.

Relativamente ao 9ºB, a escolha recai sobre o episódio do Gigante Adamastor, e o processo de (re)criação textual é semelhante: também a professora promove um trabalho em pequenos grupos, é feita a selecção de momentos-chave e, sobretudo, há trabalho de transformação textual. A tónica é colocada, pelos alunos, na forma como os portugueses vencem o Adamastor: pela astúcia, perguntando-lhe pelo seu passado, o que o vulnerabiliza e leva a partir, triste, ao recordar o seu passado amoroso infeliz. Os alunos revelam ainda compreender que há, inicialmente, uma profecia de futuros naufrágios, quando esta figura ameaça “também sereis castigados”. Transcrevemos a cena representada⁴⁴, esclarecendo desde já que nenhuma das representações no SL segue *ipsis verbo* o texto preparado pelos alunos: estes sabem o que devem dizer, como o fazer, com que gestos, decoram as deixas mas podem receorrer a paráfrases e sinónimos. Nenhum aluno é levado a memorizar textualmente, o que iria contra as nossas crenças de que o ensino não deve fomentar a reprodução. O importante é o trabalho desenvolvido anteriormente, a leitura, interpretação e recriação. O SL é apenas, como já referimos, a ponta do iceberg, a face visível do seu trabalho, numa fase posterior, funcionando acima de tudo como estratégia de envolvimento nas aprendizagens. De novo, realçamos a centralidade do aluno e todo o enfoque que propomos, assente na relevância de cada ‘eu’ e das suas vivências, que também se cristaliza pela criação de HD.

⁴⁴ Pode visualizar-se em <https://www.youtube.com/?v=iapCVFkRU8g&hd=1>

Adamastor [A] - Ó povo ousado! Como te atreves a navegar pelos meus mares nunca antes navegados. Pois desde já vos digo que os que tentaram antes de vós pagaram com a vida! E vós, pelo atrevimento que tivestes, também sereis castigados!

Vasco da Gama [VG] - Quem és tu?

A - Eu sou o dono destes mares que controlo até ao limite...fui em tempos um gigante famoso chamado Adamastor

VG - E porque és tão medonho?

A - Ah... em tempos apaixonei-me pela princesa das águas, Tétis, mas eu era muito feio... Um dia, sua mãe combinou um encontro comigo ... eu estava cego de amor...

VG - E depois?

A - Certa noite, Tétis encontro veio toda sedutora ao meu encontro e logo corri para a abraçar...mas depois, descobri que era apenas um ilusão... um truque de magia! Estavam agozar comigo: estava abraçado a um monte, e eu próprio, transformado em pedra, tornei-me neste cabo!

VG - Por isso és tão malvado!..

A - Pois é! (sai chorando).

A cena demora pouco mais de um minuto; n' *Os Lusíadas*, o episódio ocupa as estâncias 37 a 60 do canto V. A primeira – 37 – é parafraseada pelas meninas narradoras ao longo do SL, que afirmam que “As naus portuguesas navegavam há cinco dias, com ventos favoráveis, estando junto do Cabo das Tormentas (futuro Cabo da Boa Esperança), quando numa noite em que estavam de vigia à proa, os marinheiros portugueses viram formar-se sobre as suas cabeças uma nuvem que escurecia os céus”. Esta frase termina enquanto é ouvida a parte inicial, assustadora, da música *Thriller* – de Mickael Jacson – tentando assim salientar o ambiente assustador e enriquecer a imagem de gigante de aspecto horrendo e irado. De resto, facilmente concluímos que a extensão do episódio é francamente reduzida e apresentada numa linguagem coloquial, o que é apenas possível após uma efectiva compreensão do texto de origem. Paráfrases, sumários, elipses, actualização vocabular, é feito de tudo isto um pouco em torno de vinte e quatro estâncias quinhentistas – a abertura ao ‘eu’, a compreensão do texto passa pela vivência pessoal, tal como na HD.

Tal como acontece com o 9º A, da turma que explora este episódio em termos de transformação textual, apenas está em cena uma aluna, desempenhando o papel de Adamastor, sendo os restantes papéis desempenhados por alunos dos 7º anos. Também aqui reiteramos que o importante é o trabalho desenvolvido nas aulas.

Uma surpresa agradável ocorre quando, a poucos dias do serão, um aluno da turma 9ºC – formada por alunos pouco empenhados e com baixo aproveitamento escolar –, nos mostra a letra de uma canção (estilo *Rap*)⁴⁵, escrita por ele e dedicada ao poeta; uma auto(re)criação, na senda das HD. Esta interacção decorre do facto de termos, semanalmente, um tempo lectivo de apoio/reforço com estes alunos, que não são nossos, mas que devemos ajudar a dar cumprimento ao programa. Segue-se a letra:

⁴⁵ Um excerto deste Rap pode ser visualizado em – <https://www.youtube.com/watch?v=qKVwAzdHuUE>

Como podemos observar,
O mundo é muito pequeno,
Lemos obras de Camões
Com um ar muito sereno!

Este, nascido a 4 de Fevereiro de 1524
Um dos maiores poetas da Humanidade!
Lemos suas escritas,
E ficamos de boca aberta

Nunca é demais referir que
Camões foi um grande poeta!

Considerado um dos maiores,
Da língua Portuguesa,
Cada obra um significado,
Cada obra uma beleza!

Escreveu os *Lusíadas*,
Falando do povo Português,
É tão interessante, lermos à primeira,
Como à segunda vez!

Obras de Camões
Nunca são secantes
Bem pelo contrário,
São sempre emocionantes!

Eu tenho a certeza
Que não haverá poeta igual,
Por isso é que Camões
Se tornará sempre imortal!

Mesmo depois da sua morte,
A 10 de junho de 1580,
Metade de Portugal
É Camões que representa!

Um exemplo para todos
Um exemplo para o mundo
Se ele fosse vivo
O país seria melhor todo o segundo!

Admira-me a coragem
Deste grande homem
Se eu fosse rei
Ordenava que o exemplo lhe tomem!

Um Português tão dedicado
À sua dedicação
Para ele Portugal
Era mais que uma nação

É com orgulho
Que hoje falo de Camões
Para ele os Portugueses,
Tinham coragem de leões!

Hoje tentamo-lo descrever
Mas as palavras não se soltam
Nunca se esqueçam,
E para sempre o ouçam!

Referimos Camões
Como um símbolo Português
Tenho a certeza de que ele,
Faria tudo outra vez!

Evidência 28 - Letra da canção dedicada a Camões, escrita pelo Fábio Silva



Evidência 29: O aluno Fábio Silva canta a canção que escreveu, acompanhado por uma colega

O facto de um aluno criar uma canção (letra a música) tem para nós validade no sentido em que estabelece uma ponte entre os séculos XVI e XXI conferindo actualidade ao poeta; o facto de recorrer a termos menos eruditos, ou melhor dizendo, à gíria – “Obras de Camões / Nunca são secantes” –, assim como o relevo dado ao pendor nacionalista da epopeia portuguesa – “Se ele fosse vivo / O país seria melhor todo o segundo!” – e ao facto de ver no nosso país mais do que uma nação, antes todo o povo digno de ser imortalizado – “Para ele Portugal / Era mais que uma nação” – revelam que compreendeu, pelo menos em termos gerais, o objectivo da obra. De resto, pouco nos diz sobre as aprendizagens em termos de língua. Reconhecemos que é o estilo musical, mais do que o texto deste *Rap* propriamente dito – de qualidade sofrível – que cativa a audiência mais nova. Provavelmente por se tratar de um ritmo que agrada aos jovens, constatamos nos dias que se seguem à apresentação do SL, nos corredores da escola, alunos a entoarem esta canção de louvor ao poeta, o que pode constituir uma forma de desmistificar, de afastar o habitual receio que os alunos revela em estudar este autor. Não indo esta actividade ao encontro do que nos propomos realçar no presente trabalho – uma forma de trabalhar as potencialidades da LM –, entendemos no entanto pertinente salientá-la, pois a via do *Rap* poderá, eventualmente, vir a abrir novas vias de envolvimento, novas estratégias de transformação textual, assim como as HD, e a própria dança criativa.

3.4.2 Alargamento do projecto ao 7º ano

Os alunos costumam manifestar alguma apreensão por ouvirem dizer que a obra em causa é muito complexa, de difícil compreensão, sobretudo devido à linguagem muito erudita e com construção sintáctica pouco usual, cuja descodificação não é imediata. Cremos que parte da dificuldade expressa pelos alunos que já concluíram o 9º ano se pode dever ao facto de esta epopeia ser estudada de forma compartimentada, sendo prática comum centrar a atenção em questões de história de língua e de morfo-sintaxe. Na verdade, termos como ‘aférese’ ou ‘apócope’, e exercício de divisão ou classificação de orações, costumam estar muito associadas ao estudo d’*Os Lusíadas*. Reconhecemos, naturalmente, a pertinência de um estudo deste género para melhor compreender os termos e as expressões; o que não nos parece adequado é

o exagero, o preciosismo de usar termos técnicos que em nada contribuem para uma efectiva compreensão. É o PPEB que pressupõe que os alunos memorizem nomes como ‘aférese’, ‘síncope’, ‘apócope’, ‘prótese’, ‘epêntese’, ‘paragoge’, ‘assimilação’, ‘dissimilação’, ‘nasalação’, ‘desnasalação’, ‘crase’, entre outros. Ora, na escolaridade obrigatória, defendemos que importa muito mais que o aluno compreenda, desenvolva uma relação afectiva e efectiva com a obra literária nacional – a vivência auto(re)criada como oportunamente referimos. No nosso entender, é certamente necessário explicar de que forma estes fenómenos ocorrem, sem haver contudo necessidade de exigir que os alunos papagueiem termos técnicos que de nada lhes irão servir. Exemplificando, entendemos que basta explicar que ocorrem fenómenos de queda no início, meio ou fim de algumas palavras, como em *alevanta*>*levanta*, de adição, entre outros, sem centrar as aprendizagens nos termos específicos. Questionamo-nos se o facto de memorizar tais termos conduz a uma compreensão mais eficaz do texto. Preocupa-nos, pois, a proporção da abordagem dos conteúdos, já que o excessivo número de fenómenos linguísticos e de processos estilísticos a estudar na epopeia tendem a reduzir o tempo disponibilizado para a compreensão da obra como um todo.

- Não haverá aqui uma tentativa de elevar a disciplina de LM a uma disciplina de conteúdos mais declarativos do que processuais?

Em síntese, choca-nos que a obra-prima do príncipe dos poetas sirva de pretexto para um estudo teórico da gramática. Na transcrição de uma simulação de aula tradicional sobre *Os Lusíadas*, apresentada adiante, podemos ver um exemplo do que, no nosso entender, há uma desproporção entre estudos linguísticos descontextualizados e a efectiva compreensão do texto, apesar de se tratar de uma sátira feita por alunos a partir de conversas com colegas de outras escolas e / ou de outros anos.

As memórias guardadas, pela maioria das pessoas, do estudo d’*Os Lusíadas*, prendem-se com o que menos importa, no nosso entender. ‘Tem muitos deuses’, ‘Há um monstro chamado Adamastor’, ‘Há frases que começam numa linha e acabam muito adiante’ são alguns dos comentários frequentes. Para confirmar esta ideia, pedimos a alguns alunos que peçam a amigos ou familiares que tenham estudado, pelo menos, até ao 9º ano, para preencher um inquérito que nos permita comprovar esta afirmação. Nestes inquéritos, encontramos, também, erros recorrentes, como afirmar que a obra relata a viagem de Camões à Índia (quando na verdade relata a viagem de Vasco da Gama, ocorrida algumas décadas antes da escrita da obra); como considerar que os episódios da História de Portugal narrados pelo navegador português ao rei de Melinde se desenrolam ao longo da viagem, não compreendendo que se trata de um processo de analepse. Indiscutivelmente, as respostas vão ao encontro do que explicamos anteriormente: gramática, linguagem complexa e conteúdo confuso são os aspectos mais referidos.⁴⁶

Esta constatação contribui para a nossa opção de tentar uma abordagem precoce da epopeia nacional. Temos, nesse ano, duas turmas de 7º ano; desde que os conteúdos programáticos sejam estudados, a selecção de textos para os trabalhar é da nossa competência. Quer no 7º, quer no 8º ano, não existe um *corpus* literário: apenas tipologias textuais que devem ser

⁴⁶ Anexo B. 6 (inquérito e algumas respostas)

estudadas, assim como processos de escrita e conteúdos gramaticais e estilísticos. Dentro da margem de liberdade de que dispomos, questionamo-nos: por que não usar nas aulas textos sobre Camões, excertos d' *Os Lusíadas*, versões em prosa da obra? Por que não começar uma familiarização precoce com o texto, uma desmistificação, uma aceitação afectiva do mesmo? Colocar em prática uma abordagem d' *Os Lusíadas* que não se detenha fundamentalmente na gramática, nos fenómenos fonéticos, nos nomes técnicos dos recursos estilísticos, mas antes no seu valor expressivo, guardando para o 9º ano este tipo de estudo mais 'técnico'.

Assim surge, de forma embrionária, o projecto de aplicar ao 7º ano a metodologia do SL. Inicialmente, determinamos explorar apenas a um episódio em cada uma das nossas duas turmas deste nível de ensino. A análise das planificações anuais das várias disciplinas do 7º ano levamos a encontrar pontos comuns entre os conteúdos de História e o estudo d' *Os Lusíadas*: os alunos devem estudar os deuses gregos romanos, o que torna pertinente uma abordagem interdisciplinar. Entramos, portanto, em acordo com a docente dessa disciplina de modo a sincronizar as aulas e iniciar os alunos ao estudo dos episódios do Consílio dos Deuses do Olimpo e da Ilha dos Amores. O nosso objectivo é, como referimos, chamar a atenção destes jovens, através de uma abordagem artística – a representação – que, acreditamos, se revelará positiva e motivadora, contrariando ideias pré-concebidas em relação ao estudo desta obra no 9º ano.

Temos como ponto de partida a planificação anual elaborada em grupo para todas as turmas de 7º ano do agrupamento. Reproduzimos aqui apenas o que nos importa, ou seja, os conteúdos programáticos para o ano em questão, já que é a partir destes que programamos algumas actividades diferentes, recorrendo à metodologia do SL e que implicam como sempre a dimensão vivencial, recorrendo a textos auto-biográficos e envolvendo os alunos nas suas experiências de vida.

1.º Período	
Unidade Zero	
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação professores / alunos - Apresentação do programa e da bibliografia - Indicações sobre o funcionamento da disciplina, organização do caderno diário e de outro material necessário - Apresentação / explicitação dos critérios de avaliação e instrumentos de avaliação a utilizar 	
Unidade 1	Unidade 2
<u>Compreensão/Expressão Oral</u> Texto informativo Texto narrativo (reconto) Texto expositivo (expressão da opinião) Recitação <u>Leitura</u> Texto não literário Textos de natureza informativa BD Textos literários Texto lírico em verso	<u>Compreensão/Expressão Oral</u> Escuta ativa Debate Apreciação crítica de imagem Discurso argumentativo Exposição estruturada em marcadores discursivos <u>Leitura</u> Texto não literário Texto de opinião; texto informativo; texto expositivo Textos literários

<p>Textos narrativos integrais (PALOP + literatura juvenil)</p> <p><u>Escrita</u></p> <p>Texto narrativo</p> <p>Texto de opinião</p> <p>Texto argumentativo</p> <p>Registo informal</p> <p><u>CEL</u></p> <p>Palavras simples e complexas</p> <p>Adjetivo qualificativo, numeral e relacional</p> <p>Conjunções e locuções coordenativas (adversativas, copulativas e disjuntivas)</p> <p>Conjunções e locuções subordinativas (causais e temporais)</p> <p>Sujeito, predicado, complementos direto e indireto</p> <p>Anáfora pronominal</p> <p>Conectores (aditivos, contrastivos, causais, temporais e contra-argumentativos)</p> <p>Advérbios conetivos</p>	<p>Textos narrativos integrais (autor português; literatura juvenil)</p> <p><u>Escrita</u></p> <p>Expressão de vivências</p> <p>Texto narrativo</p> <p>Texto de opinião</p> <p><u>CEL</u></p> <p>Adjetivo: formas irregulares de comparativos e superlativos</p> <p>Verbo regular; verbo irregular</p> <p>Grupo nominal; grupo verbal; grupo adjetival; grupo adverbial e grupo preposicional</p> <p>Sujeito</p> <p>Complemento direto e indireto</p> <p>Verbo principal: intransitivo; transitivo direto, indireto, copulativo; auxiliar</p> <p>Metáfora</p>
--	---

2.º Período	
Unidade 3	Unidade 4
<p><u>Compreensão/Expressão Oral</u></p> <p>Exercício de visionamento/escuta ativa</p> <p>Atividade de escuta ativa</p> <p>Atividade de expressão oral</p> <p>Texto narrativo (reconto)</p> <p>Progressão temática</p> <p>Texto expositivo</p> <p>Texto argumentativo</p> <p>Recursos linguísticos e extralinguísticos</p> <p><u>Leitura</u></p> <p>Texto não literário</p> <p>Texto informativo</p> <p>Textos escolhidos por iniciativa pessoal</p> <p>Texto literário (excertos)</p> <p>Narrativas integrais (narrativa de autor português; narrativa de autor estrangeiro)</p> <p>Texto paraliterário integral – conto tradicional</p> <p><u>Escrita</u></p> <p>Texto narrativo</p> <p>Texto descritivo</p> <p>Laboratório de texto</p> <p>Texto de opinião</p> <p><u>CEL</u></p> <p>Coordenação: oração coordenada copulativa, adversativa e disjuntiva</p> <p>Orações subordinadas adverbiais causais, temporais, condicionais e finais</p> <p>Sujeito simples, composto e nulo</p> <p>Coesão lexical</p> <p>Hiperonímia-hiponímia e holonímia-meronímia, sinonímia e antonímia</p>	<p><u>Compreensão/Expressão Oral</u></p> <p>Poemas vocalizados</p> <p>Leitura expressiva de poesia lírica</p>
3.º Período	
Unidade 4 (continuação)	Unidade 5
<u>Leitura</u>	<u>Compreensão/Expressão Oral</u>

Poesia lírica: Técnicas de repetição Paralelismos Pontuação Rimas e seus sentidos Rubrica 'Tornar-me leitor' Textos escolhidos por iniciativa pessoal Modo lírico Elementos constitutivos da poesia lírica (convenções versificatórias) Aliteração Comparação Metáfora Pleonasmo <u>Escrita</u> Escrita lúdica e criativa Oficina de escrita: (re)escrever poemas <u>CEL</u> Campo lexical Orações subordinadas: substantiva e completiva	Expressão oral a partir de imagem <u>Leitura</u> Modo dramático Texto dramático Atividades de promoção da leitura na sala de aula Elementos constitutivos do drama e espetáculo teatral Textos integrais: «A Raposa e o Corvo»; «História de um papagaio», de António Torrado <u>Escrita</u> Texto narrativo (reconto) Texto de opinião <u>CEL</u> Vocativo Complemento oblíquo Modificador do grupo verbal Orações subordinadas relativas
---	--

Tabela 16 - Planificação do 7º ano - versão simplificada, entregue aos encarregados de educação

Ao longo do ano, está prevista na planificação a realização de exercícios de escuta activa, já que o domínio da Compreensão do Oral⁴⁷ e os testes sobre esta competência passam a ser obrigatórios desde a implementação do PPEB. Os alunos ouvem, por exemplo, uma notícia, um conto, visualizam uma reportagem, e sabendo de antemão que têm um questionário, geralmente de escolha múltipla, onde provam ter compreendido o 'texto'. Por conseguinte, em vez de usarmos os exercícios propostos pelo manual, no CD áudio oferecido aos professores, aproveitamos a oportunidade para treinar essa competência com (um) texto(s) diferente(s), adequado(s) aos objectivos dados a conhecer aos alunos, isto é, à implementação do estudo precoce do autor em causa. Proporcionamos, então, o visionamento do documentário *A Biografia de Luís Vaz de Camões*⁴⁸ da autoria de Diogo Bhovan e Henrique Cabral. As questões que se seguem são projectadas no quadro⁴⁹, e os alunos respondem-lhes, seleccionando a opção correcta, no caderno diário. As questões são:

1. O cognome de Luís de Camões é
 - a) O poeta mais alto de todos os tempos
 - b) O maior poeta de todos os tempos
 - c) O poeta mais velho de todos os tempos
2. Nasceu em
 - a) 1924 ou 1925
 - b) 1524 ou 1525

⁴⁷ 'Entende-se por compreensão do oral a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a recepção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória' – PPEB, pg 16

⁴⁸ Vídeo do canal Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=WMkp3j7Mqxw>, acedido em 20/09/2013


⁴⁹ A necessidade de contenção nas fotocópias leva cada vez mais os professores a recorrerem quase exclusivamente ao manual ou, em muitos casos, à projecção e posterior envio dos materiais para o email da turma, onde cada aluno pode descarregar os documentos.

- c) 1254 ou 1255
- 3. Em Coimbra,
 - a) estudou humanidades
 - b) casou-se
 - c) aprendeu a navegar
- 4. Sem acabar os estudos, regressa a Lisboa e pede, mais tarde, a rei que o envie para a guerra no norte de África porque:
 - a) Quer viajar
 - b) Está desiludido com tudo
 - c) Quer ganhar dinheiro
- 5. Quando Camões regressa a Lisboa
 - a) Dedicar-se ao ensino
 - b) Decide acabar os estudos
 - c) Dedicar-se à vida de boémia
- 6. Camões é enviado com a Armada portuguesa para a Índia
 - a) Para ensinar poesia
 - b) Para cumprir uma sentença por ter ferido uma pessoa
 - c) Para aprender novos estilos de poesia
- 7. As difíceis condições de vida na Índia não o impediram de
 - a) Se apaixonar
 - b) Fazer fortuna
 - c) Escrever grande parte *d'Os Lusíadas*
- 8. *Os Lusíadas* é uma narrativa escrita em verso cujo objetivo principal é cantar
 - a) O hino nacional
 - b) A história de alguns portugueses
 - c) Os grandes e heróicos feitos portugueses.

Evidência 30: Exercício de compreensão oral


O objectivo deste exercício é o treino da compreensão oral – pretendemos avaliar a capacidade de os alunos extraírem informações essenciais a partir do discurso falado – e, para tal, optamos por usar um vídeo, dado que apresentava um conjunto interessante de vantagens. Em primeiro lugar, reduz-se o número de variáveis não controláveis, uma vez que a nossa entoação, com a qual os alunos estão bastante familiarizados, pode interferir na interpretação. Em segundo lugar, havendo uma componente visual, torna-se mais fácil captar o interesse do informante e fazer com que recorra à associação de ideias se o seu domínio lexical for insuficiente, se tiver dificuldade em memorizar as acções de forma isolada, ou mesmo se tiver dificuldade em compreender o registo do(s) falante(s). Uma última razão que nos leva a usar vídeo(s) para a execução desta tarefa é a possibilidade que oferece(m) de avaliar a compreensão de informação implícita. Além das razões apresentadas para a selecção de um documento oral em vídeo, a escolha de um ‘texto’, seja em que suporte for, que tenha a ver com Luís de Camões ou com a sua obra, vem ao encontro do nosso desejo de levar os alunos a contactar precocemente com a temática. Sublinhamos que, em primeiro lugar, importa que o aluno seja capaz de compreender informação oral; não se trata de nenhuma espécie de ‘prova’ sobre o autor.

Tendo em consideração que o domínio da oralidade se divide na compreensão e na expressão, trabalhamos duplamente a compreensão e expressão orais, projectando excertos de um documentário sobre Camões, feito para o programa televisivo *Os Grandes Portugueses* (Outubro de 2006 a Março de 2007). Dada a extensão do mesmo, usamos uma versão reduzida deste documentário, colocada no *Youtube* em duas partes⁵⁰ e solicitamos, após a sua visualização, o reconto oral da vida do poeta, promovendo não apenas a atenção ao vídeo como a escuta activa de colegas de turma, na medida em que após cada reconto, os colegas podem comentar os vários recontos, pronunciar-se sobre a (re)organização do discurso, a proporção da atenção dada às diferentes fases da vida de Camões, entre outras questões relacionadas com o reconto oral. Também propomos uma apresentação oral que implica alguma pesquisa: cada aluno deve escolher um deus grego ou romano, procurar informações sobre o mesmo e 'vestir a sua pele', isto é, apresentar-se à turma como um deus falando de si, na primeira pessoa, seguindo a linha das HD. Esta actividade não é uma ideia original, trata-se de uma tarefa que a professora de História costuma levar adiante nas aulas mas, tendo em conta que os alunos apenas têm um bloco semanal de 90 minutos de História, propomos executá-la e avaliá-la na disciplina de Língua Portuguesa. Para sua orientação, os alunos dispõem já de um guião genérico para as apresentações orais, entregue por nós o início do ano lectivo:



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

APRESENTAÇÃO ORAL



- 1. O que é uma apresentação oral?**
É uma exposição, feita oralmente, sobre um tema, para um determinado público.
- 2. Como deve ser preparada uma exposição oral?**
Deves ter em conta os passos que se seguem:

a) Definir o tema, compreendendo bem em que te deves centrar, sem exceder os seus limites;	
b) Identificar os objectivos da apresentação;	
c) Refletir sobre a sua função (informar, persuadir, abrir pistas de reflexão, colocar questões para um debate...);	
d) Investigar e pesquisar sobre o assunto, em fontes de informação de diversos tipos, para o dominar bem e poder responder a perguntas que sejam colocadas;	
e) Selecionar, sistematizar, hierarquizar e organizar a informação recolhida;	
f) Delinear a estrutura da apresentação - fazer um esquema, por exemplo;	
g) Escrever, com base nesse esquema, o plano que constitui o guião.	

⁵⁰ Acessíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=BFmh3aDhMeo> e em <https://www.youtube.com/watch?v=hW9GWuOXK7>

3. Qual o suporte de uma apresentação oral?

É difícil expor um assunto oralmente, mesmo que seja pouco complexo, sem uma boa preparação e sem um suporte ou um guião. Fazer um guião de apresentação e segui-lo de forma natural e viva, de modo a cativar os ouvintes, é melhor do que escrever um texto e lê-lo ou decorá-lo. Claro está que o podes (e deves) ir consultando; não deves, na verdade, é lê-lo nem decorá-lo.

3.1. E o que deve conter o plano? Como o fazer?

O plano deve:

h) incluir os pormenores necessários, todos os aspetos que queremos abordar, para não nos esquecermos de nenhum;	
i) ser escrito num tamanho e tipo de letra bem legível;	
j) ter títulos destacados;	
k) utilizar cores que chamem a atenção para aspetos principais;	
l) ter sinais que indiquem onde devemos fazer pausas, isto é, que revelem a passagem de um assunto para o outro (sugestão: I – pausa curta, II – pausa média; III – pausa longa)	

4. Como devemos estruturar a apresentação?

Introdução	Nela se apresenta o conteúdo, identificando os vários tópicos a desenvolver. A introdução de uma exposição oral tem que dar ao ouvinte todos os elementos necessários à sua compreensão, esclarecê-lo sobre o tema, sobre o que vai ouvir e sobre os objetivos, de modo a suscitar o seu interesse.	
Desenvolvimento	É a parte mais extensa, em que se expõe, demonstra, defende as ideias principais, introduzindo exemplos interessantes e analogias (associações) com casos conhecidos, de modo a garantir a atenção dos ouvintes e a manter vivo o seu interesse.	
Conclusão	Semelhante, de certa forma, à introdução, é onde se sintetiza e salienta as ideias principais que foram apresentadas, de modo a que fiquem bem presentes na memória dos ouvintes.	

5. Deve ser utilizado algum suporte visual?

Sendo opcional, o suporte visual (escrita no quadro, *powerpoint*, música, objetos...) pode ser muito importante para prender a atenção dos ouvintes. Em primeiro lugar, é preferível recorrer a um único suporte para evitar a dispersão dos ouvintes e para não perturbar o ritmo da apresentação.

Optando por um *powerpoint*, convém ter em conta algumas regras:

m) a sua utilização deve servir de suporte: não é para permitir ler: escrever frases curtas, palavras-chave, conceitos	
n) cada “slide” deve conter uma mensagem principal;	

o) não escrever frases inteiras em maiúsculas;	
p) utilizar vocabulário simples, mas adequado ao assunto;	
q) apresentar imagens: esquemas, gráficos ou quadros legendados são preferíveis.	

6. Qual a postura / atitude que devemos adotar durante a apresentação?

r) Adotar uma postura natural, mas correta;	
s) Falar de forma descontraída, utilizando gestos adequados e um discurso fluente;	
t) Articular bem as palavras para que nos compreendam;	
u) Seguir o plano: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, numa progressão linear;	
v) Articular as ideias com pertinência;	
x) Dizer frases simples, curtas e claras, utilizando vocabulário adequado;	
z) Explicar palavras e termos técnicos;	
Z') Ter em atenção o ritmo: nem demasiado rápido nem demasiado lento.	

Para quem assiste, é importante tomar notas para poder, depois, dar a sua opinião sobre a apresentação. Eis uma grelha-síntese dos tópicos anunciados, que podes preencher com Sim / Não

a	B	c	d	E	F	g	h	I	j	k	L	m	n	o	P	q	R	s	t	u	v	x	z	z'

a	B	c	d	E	F	g	h	I	j	k	L	m	n	o	P	q	R	s	t	u	v	x	z	z'

a	B	c	d	E	F	g	h	I	j	k	L	m	n	o	P	q	R	s	t	u	v	x	z	z'

(Nelma)

Evidência 31: Guião de preparação de um 'Tempo de Antena'

Para esta apresentação oral, em concreto, entregamos-lhes este guião específico, que remete para o anterior:



Tempo da Antena: Apresentação de um deus (7º ano)

*Tempo da apresentação: entre um e três minutos (é apenas uma sugestão) ;

* Deves ter em conta os passos que se seguem:

a) Tema: auto-apresentação de um deus da mitologia grega ou romana;	
b) Objectivos: dar a conhecer as suas características, símbolo(s) e história;	
c) Função: informar / apresentar o deus escolhido	
d) Investigar e pesquisar sobre o deus escolhido (características, símbolo(s) e história). <u>Sugestão</u> : manual de história, enciclopédias, wikipédia...	
e) Selecionar, sistematizar, hierarquizar e organizar a informação recolhida;	
f) Estrutura da apresentação – esta apresentação é uma auto-apresentação, preferencialmente com algum adereço alusivo ao deus	
g) Escrever em linhas gerais o texto de auto-apresentação.	

Podes ainda guiar-te pelo Guião de Apresentação Oral (o geral). Abaixo está a grelha onde podes assinalar se cumpriste os passos sugeridos.

[illegible]

Evidência 32: Guião do tempo da antena- apresentação de um deus mitológico (remete para o guião geral-evidência 31)

Para trabalhar a Expressão Oral (descrição de imagens), seleccionamos uma imagem representativa do Consílio dos Deuses do Olimpo que recolhemos num blogue. Nesta actividade, explicamos que a atenção dos alunos não se deve prender à simbologia das cores mas antes em informantes de localização, centrando-se no uso adequado de marcadores espaciais tais como ‘à esquerda’, ‘à direita’, ‘abaixo (de)’, ‘à frente (de)’, ‘atrás (de)’, entre outros. Escolhemos uma imagem em tons neutros precisamente para que o realce seja dado a outros factores. Também nesta actividade realçamos a nossa perspectiva do ensino da LM pela ‘Lingu’Artagem’.



Figura 25 – Imagem facultada aos alunos para apresentação oral: representação do Consílio dos Deuses⁵¹

São projectadas noutras aulas mais imagens, com cores e mais pormenores, que permitem aos alunos identificar cada um dos deuses, de acordo com os conteúdos programáticos da disciplina de História. A descrição escrita de imagens, por sua vez, já é trabalhada a partir de uma imagem com cor, respeitando nós o princípio da progressão, alusiva à Ilha dos Amores:

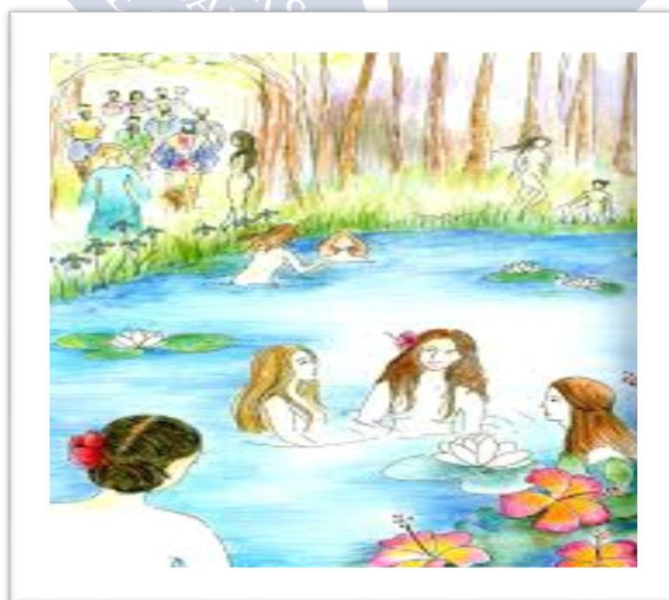


Figura 26: Outra imagem para exploração da descrição, agora com cor - representação da Ilha dos Amores⁵²

⁵¹ Fonte: <http://gladio.blogspot.pt/>

⁵² Fonte: <http://lvcram.blogspot.pt/2011/04/ilha-dos-amores-analise-dos-cantos-ix-e.html>

A nossa escolha é intencional; se, por um lado, pretendemos introduzir alguma preocupação com a possível simbologia das cores, por outro, sabemos que esta imagem idílica e representativa de um grupo de jovens com os quais os nossos alunos se podem identificar, reverte a favor do nosso desejo de motivação. Esperamos, ao escolher uma imagem que lhes deva agradar, contribuir para o seu empenho na tarefa de descrição.

Na perspectiva de promover, como defendemos, uma real interacção entre as diferentes competências, usamos as referências aos deuses para criar condições para a compreensão dos conceitos de hiperonímia e hiponímia, ou seja, referindo que o termo ‘deuses’ é hiperónimo de Vénus, Júpiter, Marte, entre outros, e que, ao contrário, estes são hipónimos daqueles. Este é apenas um exemplo, já que usamos estas personagens e estes episódios nas frases dadas como exercício de sintaxe, como é o caso de: ‘Baco é um deus invejoso’ para destacar a noção de predicativo do sujeito, ou ainda frases como ‘Baco prejudicou os portugueses’ para transformar na forma passiva.

Sendo a nossa intenção integrar as duas turmas de 7º ano no projecto, avançamos com a proposta de representarem dois episódios com presença de figuras mitológicas: *O Consílio dos Deuses do Olimpo* e *A Ilha dos Amores*.

- Mas como conseguir esta integração?

Uma vez feitos os grupos de nível⁵³, um número significativo de aulas é organizado em função dos mesmos, com actividades diferenciadas. Por exemplo, no dia do teste intermédio de 9º ano, que ocorre a nível nacional em Janeiro, propomos aos Ferrero a resolução em grupo do mesmo (sem fazer os exercícios gramaticais, visto que houve mudança terminológica), enquanto os Mousse resolvem um teste formativo do manual. Os Ferrero sentem-se lisonjeados por conseguirem resolver um teste de 9º ano, havendo no entanto uma aluna deste grupo que pede para auxiliar os colegas Mousse na sua tarefa: concordamos, explicando o conceito de ‘ajudar’ por oposição ao de resolver na vez dos colegas. Estando dois grupos ocupados, dedicamo-nos à análise interpretativa de imagens com o grupo do Petits Gâteaux.

É também tendo em conta os grupos de nível que propomos ao grupo dos Ferrero a tarefa de ler, ou seja, numa fase inicial, decodificar o texto, as palavras, o conteúdo dos versos que compõem o episódio do *Consílio dos Deuses*, na turma A, e da *Ilha dos Amores*, na B. A missão confiada consiste na leitura directa de excertos do texto épico, cujas cópias referentes aos episódios em causa facultamos, seguida do seu confronto com outros textos, que lhes permitimos pesquisar em diferentes suportes, que contribuam para a compreensão dos episódios. Entendemos por ‘outros textos’ não apenas versões em prosa da epopeia, como ainda textos sobre os mesmos, encontrados em manuais escolares e enciclopédias e também, como é natural no nosso milénio, na internet. Começamos por explicar a todos os alunos a acção d’*Os Lusíadas*, isto é, que se trata da narração da viagem de Vasco da Gama de Lisboa até à Índia ao longo da qual o navegador é interpelado pelo rei de Melinde para explicar de onde vem e quem é o seu povo, dando assim início à narrativa da História de Portugal. Os alunos da turma A têm

⁵³ Conferir Anexo B.7

no geral melhores resultados, é uma turma onde há seis alunos que entraram, no ano anterior, no Quadro de Excelência da escola. Por essa razão, são os alunos desta turma aqueles a quem solicitamos a exploração do episódio do Consílio dos Deuses, que por comparação com o da Ilha dos Amores é mais complexo.

De novo, através deste processo, são os alunos que nos solicitam ajuda para compreender o texto. Por outro lado, tratando-se de um projecto que culminará numa representação no SL, quase todos os alunos querem participar, e como lhes é solicitada, em História, uma pesquisa sobre os deuses mitológicos, o empenho é efectivo e os alunos oferecem-se para ser figurantes. Aqui se nota a nossa preocupação com a promoção da interdisciplinaridade.

Recolhemos, em três momentos, o testemunho dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido em torno de Camões. Num primeiro momento, ou seja, no primeiro período, já após os alunos terem efectuado as pesquisas e tendo sido atribuídos os papéis, perguntamos-lhes “O que está a ser para ti o Serão?”. No segundo período, repetimos a questão, devolvendo-lhes para o efeito o papel preenchido no primeiro período. O terceiro momento, que ocorre duas semanas após o SL de 3 de Maio de 2013, consiste no balanço da actividade, numa reflexão sobre o processo. Para os ajudar a organizar as ideias sem se desviarem do que pretendemos, escrevemos no quadro uma sugestão de ponto de partida para o seu texto, que é seguida por grande parte dos alunos: “Em Setembro, soube que íamos fazer...”, e solicitamos que, em poucas linhas, e imaginando que estão a escrever a um amigo distante, lhes contem em traços gerais o processo. Reproduzimos aqui alguns textos dos três momentos de avaliação, uma vez que nos centramos nas suas aprendizagens, na sua visão, tornando-se, no nosso entender, mais pertinente comentar o que afirmam do que expor o nosso ponto de vista, para a partir daí reflectirmos sobre o que foi bem sucedido e o que, não tendo sido, precisa de reformulação, aperfeiçoamento. Mantemos, pois, sempre presente a prática de uma avaliação sustentada na reflexão e da discussão entre pares, reforçada pelo *feedback* e *feedforward* que como professora, lhes passamos.

~~Não estava muito tempo~~ Aho que vai ser interessante e divertido,
embora não tenha papel. Vamos estudar o Consílio dos deuses, para
compreender melhor a história.

Abril Que está a ser feito o serão?

Neste momento não tenho papel para o serão, mas mesmo assim, estou
a gostar de conhecer a história dos Lusíadas. No 9º ano, não
adão saber a história completa.

Evidência 33- Aluno W escreve como está a encarar a ctividade (Serão Camões)

Este aluno não revelou interesse em actuar no Serão, mas destacamos que, no entanto, considera desde início que “vai ser interessante e divertido” o facto de estudar o *Consílio dos Deuses* “para compreender melhor a história”⁵⁴. Também realçamos que revela apetência, e não receio, pelo estudo da obra ‘completa’ no 9º ano.

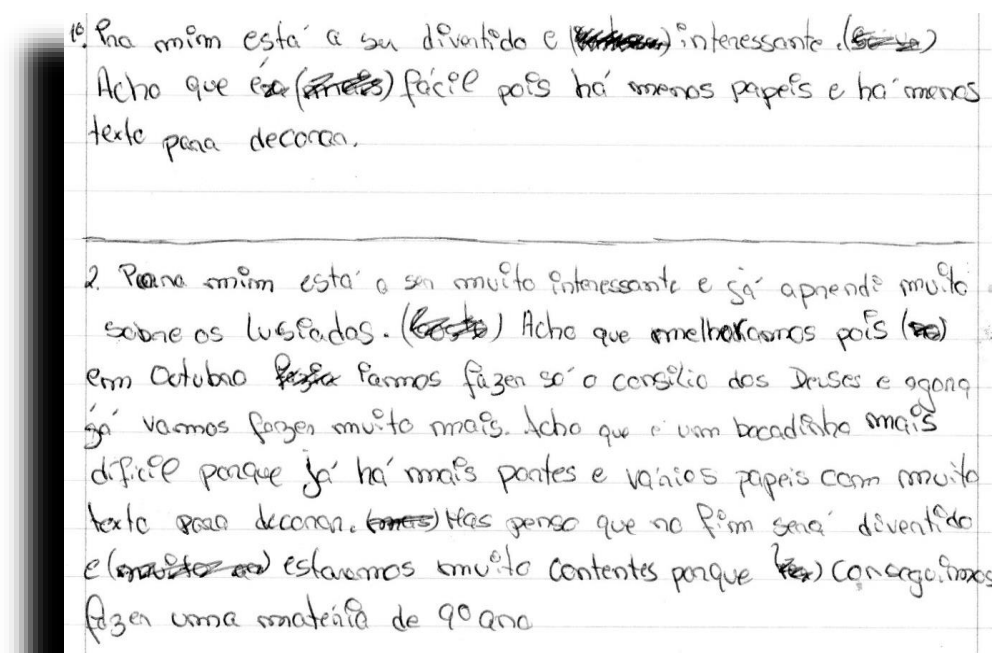
• Nós estivemos a melhorar que quando dei por mim
havia uma pessoa com 2 papéis ou mais. Quando a
professora disse que iam estudar os Lusíadas nunca
imaginei que fossemos representar no serão. Quando
soube que ia ser narrador fiquei entusiasmada e, así
comecei a estar mais atenta aos Lusíadas

Evidência 34 - Aluno X escreve como está a encarar a ctividade (Serão Camões)

Por sua vez, esta aluna destaca que o processo de envolvimento da turma foi de tal modo célere que, quando se apercebeu, havia alunos a quem tinham sido atribuídos mais do que um papel. O entusiasmo, por participar, neste caso, como uma das narradoras, é evidente. No

⁵⁴ Leia-se a acção d’Os Lusíadas.

testemunho da sua irmã gêmea, que desempenha o papel da outra narradora, não se destaca a importância dada a este facto, mas antes à aprendizagem proporcionada pela actividade:



Evidência 35 - Aluno Y escreve como está a encarar a ctividade (Serão Camões)

É interessante constatar como no 1º período, quando se pensava que as turmas de 7º ano iriam ter uma pequena participação no Serão, a aluna se mostra satisfeita por haver “menos papeis e (...) menos texto para decorar.” /Sic] A sua satisfação mantém-se no 2º período, mas agora por outros motivos: parece-lhe “um bocadinho mais difícil porque já há mais partes e vários papeis com muito texto para decorar” mas reconhece que ela e os seus colegas estão “muito contentes” por terem “conseguido fazer uma matéria de 9º ano”. Na verdade, a sua primeira afirmação na reflexão do 2º período é que aprendeu “muito sobre *Os Lusíadas*” e afirma, ainda, que a turma melhorou muito.

Papel (eis) na Serão: Vasco da Gama e Norte

"Em Setembro, soube que íamos fazer um episódio (Conselho dos Deuses) num teatro. Mas, ao longo do ano começamos a ter mais papéis, porque começamos a interessar-nos mais* e de um momento para o outro já tínhamos e fazer uma parte grande dos Lusíadas. Eu por exemplo, no início era da Norte e em Maio já fazia Norte e Vasco da Gama. Para estudar na aula de Português, a professora deu-nos, os textos era sobre os Lusíadas. Eu não tenho medo de estar no 9º ano para estudar os Lusíadas.

* e fizemos a maior parte de Lusíadas e por isso a culpa foi nossa de termos mais papéis.

Evidência 36 - Aluno Z escreve como está a encarar a actividade (Serão Camões)

As palavras-chave são 'interesse', 'implicação', 'gozo'. Sublinhamos: o aluno afirma que se começaram a interessar mais e acabam por representar "a maior parte de *Lusíadas* e por isso", segundo a sua conclusão, são os alunos os verdadeiros "culpados" por poderem representar mais papéis.

Evidenciamos, a propósito desta participação de alunos do 7º ano, no SL, a oportunidade de se iniciarem na pesquisa de informação, na comparação de versões diferentes de textos, na transformação do discurso indirecto em directo.

3.4.2.1 Trabalho de transformação textual e de encenação

Juntando num só texto elementos presentes na Proposição, na Invocação e na Dedicatória d' *Os Lusíadas*, bem como os conhecimentos sobre o desenrolar da 'acção' de uma parte considerável da obra, alguns alunos do grupo dos Ferrero elaboram o texto abaixo transcrito, que é lido no início da representação por aquele que representa Camões, como se o poeta estivesse a (re)ler um texto escrito por si:

Camões (*Kim* – monólogo – descendo escada, vindo ao palco frente e lados, de modo a concluir a última fala no fim da escada do lado oposto ao da entrada)

Ao longo da minha vida, apercebi-me que os heróis gregos e romanos eram muito admirados. Mas acredito que os portugueses, que são homens reais, e não deuses, têm ainda mais mérito! O que lhes

falta é quem louve, quem cante e immortalize os seus feitos maravilhosos! Decidi, portanto, escrever um poema que narre os momentos mais belos da nossa história. Optei por seguir o modelo das antigas epopeias. Foi difícil escolher os melhores momentos da nossa história: são tantos! Não quis resumir-me [SIC] a um só herói, mas a todo o povo lusitano! E é tão difícil encontrar palavras suficientemente belas! O que vale é que as ações dos portugueses têm tanto mérito

que certamente me irão perdoar a linguagem... E, uma vez que eu sigo o modelo dos escritores da Antiguidade, resolvi envolver os deuses romanos, mesmo sendo católico. Aportuguesei os que pude, e até pedi ajudaàs ninfas do Tejo e do Mondego!!!!!!!!Dediquei o poema ao meu bom rei D.Sebastião, pedindo-lhe o que vos peço agora: silêncio, que se vai cantar Portugal!!!!



Evidência 37: 'Camões' e as narradoras

O texto que o aluno (Kim) tem em mãos apresenta uma série didascálias e de sinais, feitos pelo seu grupo de trabalho, que o ajudam a entoar o texto:

Camões (Kim): ao longo da minha vida / apercebi-me / q os heróis gregos e romanos / eram muito admirados,/ mas acredito q os portugueses, que são homens reais e n deuses, /têm ainda mais mérito. O q lhes faltava / era quem louvasse, /quem cantasse os seus feitos maravilhosos! /Decidi,/ portanto,/ escrever um poema /que narrasse os momentos mais belos da nossa história,/ seguindo o modelo das epopeias gregas e romanas. /Foi difícil escolher,/ seleccionar os melhores momentos:/ são tantos! /E depois, eu não queria resumir-me a um herói/ mas a todo /o povo lusitano! /E é tão difícil encontrar as palavras certas / que não fiquem aquém dos feitos gloriosos do nosso povo! / O Que vale / é que as ações dos portugueses /têm tanto mérito /que certamente me irão perdoar a linguagem...//

E,/ como sigo o modelo dos escritores da Antiguidade,/ resolvi envolver os deuses romanos,/ apesar de ser católico. /Aportuguesei os que pude, /e até pedi ajuda.../às ninfas do Tejo e do Mondego!!!!!!!! (Kim vai saindo.-A última frase é dita já fora do palco - e vai mudar de roupa)Dediquei o poema /ao meu bom rei D.Sebastião, / pedindo-lhe /o que vos peço agora: / silêncio, / que se vai cantar Portugal!!!! (Desaparece)

Os sublinhados significam que é necessário pronunciar de modo mais forte a palavra ou o conjunto de palavras; os traços oblíquos / e // representam, respectivamente, momentos de pausa breve ou mais longa. Esta sinalética revela, quanto a nós, o conhecimento da importância da entoação e dos gestos na oralidade.

Enquanto as narradoras lêem o texto abaixo transcrito, os deuses colocam-se a postos. Como é sabido, *Os Lusíadas* são um texto extremamente longo, o que implica por parte dos

alunos o recurso a diversas estratégias, como é o caso da paráfrase, mas também da elipse e do sumário, tal como acontece após a fala do Poeta, em que as duas narradoras explicam que:

Camões vai então narrar a Viagem de Vasco da Gama até à Índia, e será durante esta mesma viagem que veremos e ouviremos alguns episódios da História do nosso país. O poeta começa no momento em que a armada se encontra no Índico. Mas nesse momento, no Olimpo, os deuses reúnem-se para tomar uma decisão muito importante.

Neste momento, entra em cena um aluno – Mercúrio – que convoca os deuses com o texto seguinte⁵⁵:

Mercúrio: Sou Mercúrio, mensageiro dos deuses, por ordem de meu pai, Júpiter, convoco-vos para uma reunião no Olimpo....Sentem-se em semi-círculos: os mais velhos, à frente, e os mais novos, atrás.



Evidência 38: Mercúrio convoca os deuses

Os deuses vão entrando, e dá-se o episódio propriamente dito:

Júpiter (*Janela perto da Biblioteca*): Como é do conhecimento geral, os portugueses têm dado provas de que são um povo ousado, valente e aventureiro, que nunca virou costas a um desafio e que tem explorado o mundo por terra e por mar. Neste momento, Vasco da Gama e a sua armada estão a tentar desbravar o caminho marítimo para a Índia, e já superaram grandes obstáculos, já está a mais de meio do caminho! Chamei-vos para tomarmos uma decisão: vamos ajudá-los?

Baco: Nem pensar! Os portugueses são muito atrevidos! Quem é que eles julgam que são? Nunca ninguém conseguiu tal proeza, por que é que haviam de conseguir?! Isto não é para eles!!!

⁵⁵ Pode visualizar-se em <https://www.youtube.com/watch?v=mwM132KwKss> (Mercúrio convoca os deuses) e https://www.youtube.com/watch?v=pT8_tq7Yqj0&feature=youtu.be (o Consílio)

Vénus: Ai Baco, que mau feitió! Os portugueses são um povo que eu adoro: lembram-me os meus amados romanos, quer pela língua, quer pela ousadia e por levarem o amor onde quer que vão! São um povo nobre e com boas intenções. Creio que os deveríamos apoiar... Aliás, se sempre os apoiámos, não devíamos voltar atrás nas nossas decisões...

Marte: Bem, eu concordo com Vénus! E não, não é por estar apaixonado por ela (*risos dos outros deuses*). Na verdade, os portugueses são, como disseram Júpiter e Vénus, um povo guerreiro, corajoso, que nunca virou costas a nenhuma batalha, lutando com honradez!!! E tu, Baco, falas assim porque és um invejoso!

Júpiter: Bem, na verdade, penso que Vénus e Marte têm razão. Por isso determino que os portugueses sejam agasalhados: vamos apoiá-los! */(Rui atira confétis*

Observação: Vénus e Baco discutem por gestos, enquanto que deuses vão saindo.



Evidência 39: Consílio dos Deuses

Novamente as duas narradoras, que estão sempre em cena, articulam este episódio com o que se segue, sumariando alguns acontecimentos:

E como a decisão é favorável aos Portugueses, estes chegam à Ilha de Moçambique. Mas aí, Baco, que ainda não estava convencido, prepara-lhes várias ciladas! Uma delas é o fornecimento de um falso piloto com a missão de os conduzir ao perigoso porto de Quíloa. Mas Vénus intervém, afastando a armada do perigo e fazendo-a retomar o caminho certo até Mombaça.

Estas desventuras dos marinheiros portugueses são ilustradas pela entrada em cena de uma aluna do 9º ano que canta *Com que voz*, um fado de Amália Rodrigues cuja letra é um soneto de Camões musicado por Alain Oulman, na versão em violino clássico da polaca Natalia Juskiewicz, mais conhecida pelos alunos. Esta espécie de interrupção ou de aparte assemelha-se de certo modo ao Coro das tragédias clássicas, como que comentando os acontecimentos, neste caso o “triste fado”, impulsionando a emoção dramática, conferindo movimento ao que está a ser representado e promovendo quebras de acção por forma a levar o público a sentir e a reflectir sobre o que se está a passar. Sublinhamos que esta é uma conclusão dos alunos que, ao estudarem, nomeadamente, ao procurarem informações sobre ‘teatro’, encontram o termo ‘coro’. Neste caso em concreto, a aluna que sugeriu este fado (a ser interpretado por outra aluna) contou que fez uma busca na internet de canções com letras do poeta. Esta ‘descoberta’ é

pretexto para um debate em sala de aula: o poema é analisado e é depois discutida a pertinência de o introduzir, ou não, na 'acção' d'*Os Lusíadas*. É a própria aluna que acaba por nos abrir o caminho para a exploração de um poema, o soneto

Com que voz chorarei meu triste fado,
que em tão dura paixão me sepultou.
Que mor não seja a dor que me deixou
o tempo, de meu bem desenganado.

Mas chorar não estima neste estado
aonde suspirar nunca aproveitou.
Triste quero viver, pois se mudou
em tristeza a alegria do passado.

Assim a vida passo descontente,
ao som nesta prisão do grilhão duro
que lastima ao pé que a sofre e sente.

De tanto mal, a causa é amor puro,
devido a quem de mim tenho ausente,
por quem a vida e bens dele aventuro.

Dois pontos merecem a nossa atenção: o estudo do poema e, simultaneamente, a discussão em torno da sua adequação à representação, bem como o momento ideal da acção para o fazer.

Em termos de vocabulário, entendemos simplificar e fornecermos nós próprias os sinónimos ou termos actualizados; é caso de 'fado' – destino –, 'mor' que, a partir da sonoridade, facilmente adivinham tratar-se de 'maior', e aqui apenas referimos que este é um dos muitos fenómenos que ocorrem, sem referir o termo 'epêntese'. Perguntamos qual será o estado de espírito do sujeito poético, e rapidamente afirmam que este está triste, justificando com palavras e expressões como 'triste fado', 'sepultou', 'dor', 'de meu bem desenganado', 'chorar', entre outras. Continuamos o processo de pergunta – resposta em que assumimos o papel de leitor repleto de dúvidas, levando-os a reflectir e, sobretudo, a justificar com elementos textuais cada resposta ou hipótese formulada. Importa, para nós, que se apropriem do texto de forma não dirigida, isto é, o nosso papel consiste apenas em provocar questionamento, colocando questões que permitam ler o poema de vários ângulos.

Visando impossibilitar uma resposta que se limite a 'sim' ou 'não', perguntamos: 'Por que razão estará triste?'. Naturalmente, alguns alunos afirmam que provavelmente está triste porque não teve, em vida, o merecido reconhecimento, porque teve uma vida infeliz. Tal resposta permite-nos insistir: 'Haverá mais alguma razão?' Um aluno responde que o poeta está aprisionado, citando para justificar tal, a expressão 'ao som nesta prisão do grilhão duro'. É neste círculo de questões abertas e respostas que, numa fase inicial, servem para formular hipóteses, que os alunos mais atentos acabam por 'descobrir o mistério': não se trata de uma prisão física, mas antes de um estado de espírito, de uma prisão amorosa. Pedimos então que nos explique o que lhe permite chegar a esta conclusão, e o aluno refere o segundo verso do poema. De seguida, uma colega concorda, acrescentando 'provas' – termos usados por nós, assim como as expressões 'detective' e 'pistas' – remetendo para o primeiro verso de segundo

terceto, permitindo-nos integrar o conceito de ‘chave de ouro’. Como nem todos os alunos concordam de imediato com esta razão, procuram mais ‘pistas’, e descobrem, nomeadamente, que se trata de um amor que outrora foi feliz, tal como expresso no sétimo e no oitavo verso. Este ‘jogo’ de detectives que buscam pistas no texto é intercalado com o reforço de termos como ‘antítese’, e, sempre que retomamos um verso mencionado por um aluno, repetimo-lo, acrescentando que se trata, por exemplo, de uma ‘oração coordenada explicativa’ – no caso concreto de ‘(...) pois se mudou / em tristeza a alegria do passado.’

A outra questão que nos parece pertinente referir, é a da integração do poema – neste caso, da canção a que deu origem – na representação d’*Os Lusíadas*. Numa fase inicial, conhecendo já as sequências a serem apresentadas no SL, propõem que seja usado para ‘ilustrar’ o episódio de Inês de Castro, visto que o amor é apontado pelo poeta como causa da sua desgraça. No entanto, outros colegas rejeitam esta sugestão por considerarem que o amor de Pedro e Inês não sofreu desventuras – causou o fim de Inês mas não foi um amor que tenha acabado. A proposta que vai acolhendo mais consenso é a de integrar a canção em causa no final da cena do Adamastor, visto que foi, segundo a própria personagem, um desgosto amoroso que esteve na origem da sua maldade. No entanto, por uma questão prática – já que a menina com voz adequada a este género musical é precisamente a mesma que desempenha o papel de Adamastor – esta opção é rejeitada e é ponderada, noutra ocasião, a localização da canção. Apenas o fazemos para não decepcionar os alunos, uma vez que o nosso objectivo de discussão fora já atingido; por conseguinte, delegamos-lhes a tarefa de decidir qual o melhor momento para apresentar este fado, e os alunos decidem que, pela temática de tristeza, está adequado ao momento em que é dito sucintamente que os marinheiros portugueses sofreram bastantes desventuras ao longa da sua viagem. Ainda que nos pareça um momento pouco adequado, isto é, menos pertinente que outros, aceitamos a sua proposta, uma vez que o nosso objectivo de reflexão sobre o poema e de associação a outras situações eventualmente semelhantes encontradas na epopeia fora já atingido. Neste momento, trata-se de uma escola que apenas tem importância do lado visível do iceberg – o seu lado invisível foi já, neste caso, devidamente explorado em aula.



Evidência 40: Aluna canta "Com que Voz"

Regressando ao SL, logo após este momento musical, as narradoras dão o mote para a introdução da narração da História de Portugal:

Depois, os nossos marinheiros chegam a Melinde, onde são muito bem recebidos pelo Rei.

Nesse momento, estão em cena Vasco da Gama e o Rei de Melinde, que pergunta ao português:

- **Rei** (para Vasco): Diz-me, de onde vens? /Onde fica o teu país? O que fazes aqui? Qual é a vossa religião? Conta-me a história do teu povo...

- **Vasco da Gama** O meu país fica na parte ocidental da Europa, é como que o rosto da Península Ibérica.



Evidência 41: Vasco da Gama ajoelha-se perante o rei de Melinde

E, seguidamente, começa a sua narrativa



Evidência 42: Vasco da Gama começa a narrar a história de Portugal

Em *continuum*, as narradoras procedem a um novo sumário e vão intercalando as falas das personagens:

- Após a descrição da Europa, Vasco da Gama fala das origens de Portugal, começando por Luso, passando por Viriato, até chegar ao Condado Portucalense e à fundação da nacionalidade. Então, começa a narrar alguns episódios mais

emblemáticos do nosso país, como a história de D. Pedro e Inês de Castro, que aconteceu em 1355...(estâncias 118 a 135 do Canto III)

Vasco da Gama dá continuidade ao relato:

- **Vasco da Gama** Inês estava em Coimbra, enquanto o seu amado Pedro estava de viagem. *(Inês é aqui figurante, apanha flores e movimenta-se com um ar feliz.)*

As narradoras parecem assumir agora o papel de comentadoras:

Mas o romance não era apoiado...

Neste momento os algozes entram em cena.

- **Algozes (1 e 2)** para Rei:

(1) O Povo anda revoltado com o romance de Pedro com aquela espanhola, Inês de Castro!

(2) Pois! Ela tem-no preso por amor.

(1) Ele tem de fazer um casamento político mas só quer ficar com Inês.....

(2) Receio que o povo se revolte!

(1) Majestade, só há uma solução para bem do Reino: a Morte de Inês!

Rei: O quê?!

Outro Algoz: Tem de ser, Majestade!

Rei: Pelo bem do Reino, tragam-na!

(Algozes trazem-na amarrada, com filhos ao lado, chorosos)



Evidência 43: Algozes convencem o rei a eliminar Inês de Castro



Evidência 44: Entre dois algozes, Inês de Castro inicia o discurso, pedindo clemência ao rei

Inês: Majestade, que mal fiz eu?!

Algoz: O Reino está em perigo por causa de um capricho amoroso! . Pedro recusa casar-se com quem deve por tua culpa!

Inês: Majestade, olhai p os meus pobres filhos! São vossos netos! Que será deles, sem mãe? Tende piedade, bom Rei! Não é por mim que o peço, mas por estes pobres inocentes fruto do meu amor por D.Pedro, vosso filho! Vós sempre fostes um rei magnânime! Provai que tendes tanto de poderoso como de bondoso! Perdoai-me, pois meu único pecado é o amor! Ou pelo menos enviai-me para o exílio, onde decerto poderei cuidar de meus filhos! Ou deitai-me às feras, pois decerto me pouparão! Clemência, Rei, clemência!

Rei (*hesitante, balbuciando*)....bem...pois...seja...

Algozes: (1) Majestade, e o povo?!

(2) Não podemos ceder!

Rei (*hesitante, balbuciando*)....bem...pois...seja...mandem-na para longe...

(*Algozes não hesitam e matam-na!*)

Esta cena⁵⁶ é igualmente rematada com um fado cuja letra é um outro poema de Luís de Camões⁵⁷. Relembramos que tinha havido uma proposta de terminar esta cena com ‘Com que voz’, tendo explicado por que razão tal não acontece. Assim, é por ter havido um momento em que tinha ficado decidido rematar a cena com um fado – que funcionaria, simultaneamente, como ‘separador’ entre cenas – que um grupo de alunas resolve procurar outras canções cuja letra seja um poema de Camões. De novo, o processo de selecção musical está ao cuidado de alunos que, entusiasmados, fazem um pesquisa electrónica simples num motor de busca, cruzando elementos como ‘Camões’ e ‘música’. Esta pesquisa é básica – cujo resultado nos surpreende ao constatar a quantidade de canções com letra do poeta –, mas tem a vantagem de colocar um problema interessante: ao descobrirem várias canções com letra de Camões, estas

⁵⁶ Pode ser visualizada em <https://www.youtube.com/watch?v=GLtc5FrEn8>

⁵⁷ Música de Carlos Gonçalves, para Ana Moura

alunos deparam-se com a tarefa de ter de ler e procurar compreender os poemas em causa, identificando aquele que possa adequar-se à cena. É para nós interessante observar a sua metodologia: dividem-se em dois pequenos grupos, ficando cada um com um número semelhante de poemas; como o objectivo é, neste caso, procurar 'o' poema que satisfaça o requisito de ilustrar o episódio da morte de Inês, fazem de imediato uma pré-selecção muito superficial, de modo a eliminar aqueles que não se integram no que pretendem. Parece-nos interessante salientar que, em dado momento, ponderam usar 'Verdes são os Campos' para acompanhar o momento em que Inês é apresentada vivendo feliz, 'aos montes ensinando e às ervinhas'⁵⁸ o nome do seu amado. Inicialmente, a proposta é aceite pela turma; todavia, querendo encontrar antes uma canção para a parte final do episódio, por uma questão meramente estética, as alunas continuam a sua análise dos poemas musicados encontrados e, depois de trocarem impressões com outros colegas da turma, propõe, em alternativa a 'Verdes são os campos', o poema abaixo transcrito. A integração deste fado é consensual na turma, já que ilustra sem dúvida a tristeza que, segundo Camões, terá sido generalizada após o assassinio de D. Inês:

Pois meus olhos não deixam de chorar
Tristezas que não cansam de cansar-me
Pois não abranda o fogo em que abraçar-me
Pode quem eu jamais pude abrandar, que
Não canse o cego amor de me guiar
A parte donde não saiba tornar-me
Nem deixe o mundo todo de escutar-me
Enquanto me a voz fraca não deixar
E se em montes, em rios, ou em vales
Piedade mora ou dentro mora amor
Em feras, aves, plantas, pedras, águas
Ouçam a longa história de meus males
E curem sua dor com minha dor
Que grandes mágoas podem curar mágoas

⁵⁸ Cfr canto III, estância 120, verso 7



Evidência 45: Aluna canta o fado, enquanto personagens da cena de Inês de Castro se retiram com um caixão (supostamente, de Inês)

Efectivamente, somos levada a concluir que esta decisão cénica foi acertada, já que o resultado é o culminar da emoção gerada neste episódio. Ainda que tal não fosse, sublinhamos, o importante é para nós o processo, o caminho seguido, mais do que o resultado em termos de apresentação à comunidade; para nós, o efectivo ‘resultado’ almejado é a procura e, principalmente, a leitura, a busca de sentidos dos textos em causa.

O PPEB só indica o estudo de um episódio lírico, e o episódio de Inês de Castro é preparado pelos alunos do 9º ano. Todavia, os nossos alunos do 7º ano pedem para estudar mais episódios; sabendo que, geralmente, os alunos revelam especial apetência por este tipo de episódios, provavelmente pelo seu cunho emotivo, com o qual se identificam, propomos-lhes o estudo do episódio da Formosíssima Maria⁵⁹.

Por este ser um episódio curto, e ainda por ser trabalhado exclusivamente com os nossos alunos do 7º ano, escolhemo-lo para aqui exemplificar a forma como os alunos reescrevem o texto, assinalando as suas fontes, ou seja, os versos a que se referem, e as alterações:

MARIA (*entra suplicante*): Meu Pai, o temido Rei D.Afonso IV! (informação colhida na est. 105)

Foste tu o responsável pelo meu casamento com D. Afonso XI, rei de Castela. (informação colhida no v.1, est. 104). És tu o responsável por eu ser tão feliz ao lado dele. Por isso, peço-te que o ajudes, pois o rei de Marrocos quer apoderar-se de Castela! (informação colhida dos vv.7-8, est.105)

O rei mouro e as suas tropas são tão ferozes que “a vivos medo, e a mortos faz espanto!”(v. 8, est.103). “Aquele que me deste por marido” (v.1, est. 104) precisa de ti! (informação colhida dos vv 5-6, est.104)

⁵⁹ O episódio da Formosíssima Maria situa-se no Canto III, estâncias 102-106; o episódio de Inês de Castro situa-se pouco depois, no mesmo canto, nas estâncias 118 a 137

Senão, “Ver-me-ás dele e do Reino ser privada; Viúva e triste e posta em vida escura, Sem marido, sem Reino e sem ventura.” (vv.6-7-8, est. 104)

Por isso, Pai, acode depressa “À miseranda gente de Castela” (v.4, est.105) pois “se não corres, / Pode ser que não aches quem socorres!” (vv.7-8, est. 105)

Afonso IV: conta comigo, minha filha, vou já com meu exército ajudar o teu marido! (inspirado nos vv. 7-8, est. 106).

Destacamos, por intermédio das aspas, as expressões do poema que mantêm intactas e, entre parêntesis, os versos onde se encontram as informações que lhes permitem proceder a esta transformação, tornando o texto mais curto, com uma linguagem moderna e acessível, que reflecte um trabalho de interpretação e consequente recriação.

Salientamos a propósito a sequencialidade da estratégia da aprendizagem da língua, se bem que de forma lúdica, conseguida positivamente pelo facto de não se reduzir à memorização, mas pelo recurso ao uso efectivo de elementos linguísticos em contexto (palavras, expressões, significados, estrutura frásica), que leva à compreensão e, portanto, à aprendizagem significativa e à utilização eficaz da língua.

Por outro lado, o episódio referente à Batalha de Aljubarrota faz parte do programa do 9º ano; contudo, nem as turmas do 9º ano – além da que explora Inês de Castro – manifestam interesse em se envolverem neste trabalho, nem nós temos a oportunidade de o estudar com as nossas turmas do 7º ano, já que o tempo não o permite.

Então, apenas o referimos sucintamente aos alunos. O episódio, portanto, é estudado da forma tradicional no 9º ano, não sendo feito nenhum trabalho sobre o mesmo. Apenas, como alguns alunos – 7º ano – se oferecem para tentar, fora do contexto das aulas, efectuar algum tipo de trabalho sobre o mesmo, não o conseguindo, propõem-nos o trailer de um filme com montagens que permitam concluir tratar-se de um filme sobre esta batalha. Neste caso, a língua não é explorada; as tentativas deste pequeno grupo falham, por falta de autonomia. Contudo, cremos ser importante referir, juntamente com o sucesso alcançado, as derrotas, pois poderão permitir uma reflexão futura sobre o modo de autonomizar alunos com mais dificuldades a efectuar um trabalho deste tipo.

Após a projecção, no SL, deste pequeno vídeo, lembramos que Vasco da Gama, sempre em cena ao lado do Rei de Melinde, retoma a sua narrativa:

Vasco G: ...e pronto, chegou o dia em que partimos de Belém...Coma era costume, o dia começou com uma missa.

Observação: (Logo que diz «Missa» os marinheiros começam entram em cena a cantar Os marinheiros, aventureiros. Quando acaba a canção, VG retoma)

Foi uma mistura de sentimentos. Por um lado, orgulho: Íamos contribuir para fama dos portugueses a nível mundial! Mas, por outro lado...

Evidência 46: Missa
partida dos



celebrada antes da
marinheiros

A missa é
rápida, tal como a

referida de forma
cena das

Despedidas em Belém⁶⁰, havendo nesta poucas ‘falas’ das alunas que representam as mães, mulheres, noivas, irmãs e filhas do marinheiros. Apenas choram e se lamentam – “Meu filho, não partas!” ou “Pai, não vás! Não nos abandones!””, traduzindo a percepção de que a separação das famílias era dolorosa.



Evidência 47: Despedidas em Belém

O episódio do Velho do Restelo (Canto IV estâncias 94-104) é também estudado e, consequentemente, apresentado. O nosso objectivo, ao estudá-lo, visa procurar uma forma de reforçar a técnica de argumentação. Assim, enquanto no episódio do Consílio dos deuses os alunos aprendem o que caracteriza a argumentação, ao utilizarem as falas usadas pelas personagens intervenientes, agora, com o Velho do Restelo, a estratégia é mais vocacionada para um trabalho de escrita: procedemos, com as turmas, ao estudo do excerto; isto é, leitura e interpretação, em sala de aula. Posteriormente, tendo já recorrido a estratégias para os ajudar a resolver uma questão habitual nos exames nacionais de 9º ano – escolher, de entre dois pontos de vista ‘correctos’, aquele com o qual mais se identificam e justificar a sua opção⁶¹ –, propomos-lhes um exercício baseado nas razões que poderão levar o Velho a tomar uma postura contra as descobertas⁶².

Uma vez que o episódio é estudado em sala de aula, é representado no SL, imediatamente após a cena das despedidas, tal como n’*Os Lusíadas*. Aqui, o discurso começa com alguns versos seleccionados do texto de origem, que é um pouco repetitivo ou, diríamos nós, enfático. A última frase sintetiza as estâncias 100 e 101, numa linguagem muito simples, acessível a todos.

⁶⁰ Pode visualizar-se em <https://www.youtube.com/watch?v=NLWE8Br6Fj8&hd=1>

⁶¹ Anexo B. 9

⁶² Anexo B. 10

Ó glória de mandar! Ó vã cobiça desta vaidade a quem chamamos Fama! (vv 1-2 da est. 95)

Que mortes, que perigos, que tormentas, que crueldades nele experimentas!

(vv 7-8 est. 95)

"A que novos desastres determinas de levar estes Reinos e esta gente? Que perigos, que mortes lhe destinas, (vv 1-2, est. 97) Que famas lhe prometerás? Que histórias? Que triunfos? Que palmas? Que vitórias? (vv 7-8, est. 97) Não vês que bem melhor é cuidar de preservar o que temos em África? (Frase dos alunos que sintetiza o ideal veiculado pelo Velho nas est. 100-101).

Quanto a nós, o cuidado de seleccionar os versos mais significativos da fala desta personagem, assim como a capacidade de sintetizar o seu ideal numa frase simples que não deixa margem de dúvida, é a prova da compreensão, da apropriação do sentido do texto.

As narradoras continuam:

Vasco da Gama continua a narrar a viagem, que não foi nada fácil: os marinheiros enfrentaram grandes perigos e obstáculos enormes! Muitos adoeceram, outros morreram...

Chega o momento de representar o episódio do Gigante Adamastor. Aqui, a música pretende-se assustadora, pelo que os alunos escolhem, como referimos anteriormente, noutro contexto, *Thriller* de Michael Jackson (a parte inicial de portas a ranger e de ruídos assustadores, antes de começar a haver voz). Vasco Gama continua:

Mas certa noite, surgiu uma nuvem escura...

Gigante Adamastor: (*dirige-se aos marinheiros num tom de voz "grave e horrendo", provocando-lhes grande temor-marinheiros gritam:*

-“Ó povo ousado! Como te atreves a navegar pelos meus mares, que nunca foram navegados? Desde já digo que os que tentaram antes de vós, pagaram com a vida!!!!!!!!!!!! (gritos dos marinheiros). E vós, também sereis castigados!

Homem do Leme- (*corajosamente, interpela o Gigante perguntando-lhe:* Quem és tu?

Adamastor: “Eu sou o que vós chamais Cabo das Tormentas. Em tempos fui um gigante famoso chamado Adamastor

Homem do Leme – Por que razão és tão medonho?

Adamastor: Apaixonei-me pela “Princesa das Águas” - Tétis; mas eu era muito feio. Um dia, mãe dela deu-me esperanças e combinou um encontro entre mim e Tétis. Eu estava cego de amor .

Homem do Leme- E depois?

Adamastor -Certa noite, Tétis veio toda sedutora ao meu encontro. Corri para a abraçar ...mas logo descobri que era apenas uma ilusão, um truque de magia...Estavam a gozar comigo!!! Dei por mim abraçado a um monte, e eu próprio fui transformado em monte e rocha, formando este Cabo.

Homem do Leme- por isso és tão amargurado!!!

(Terminado o discurso Adamastor afastou-se, chorando .)

Vasco da Gama – e assim, meu caro rei de Melinde, vencemos o Adamastor: ao lembrar-se da sua infelicidade, ficou tão comovido que desistiu de nos fazer mal...



Evidência 48: Cena do Gigante Adamastor

Terminada a narração deste episódio mitológico supostamente ocorrido durante a viagem dos portugueses, o interlocutor de Vasco da Gama comenta:

- **Rei Melinde** : Grande e nobre é o teu povo! E tu, assim como os teus homens, sois muito valentes! Ofereço-te este piloto para te mostrar o caminho até Calecut. (*VG e Rei saem*)

- **Gêmeas**: Mas Baco não desiste, e envia tempestades e outros males para impedir os portugueses de alcançar o seu objectivo... Até que chegam à Índia, a Calecut!

Aqui, impondo-se uma música épica, é seleccionado o tema principal do filme *1492 - A Conquista do Paraíso* de Vangelis⁶³, enquanto as narradores lêem:

Após vencerem algumas dificuldades, os portugueses iniciam a viagem de regresso à Pátria. Vénus decide preparar uma recompensa para os marinheiros, fazendo-os chegar à **Ilha dos Amores**. Aqui, *Liberian Girl*, de Michael Jackson, é o tema escolhido para a entrada das ninfas em cena, numa dança de pouco mais de um minuto, até entrarem os Marinheiros:

Marinheiros e Vasco: Que lugar Maravilhoso é este?

⁶³ Audível em https://www.youtube.com/watch?v=a_ya86VgIRk

Ninfas todas: É a Ilha dos Amores!!! (*vêm buscar o seu homem, em gestos de sedução*)...

Tétis: É o prémio merecido dos Portugueses! Os verdadeiros heróis! Anda, vou mostrar-te muitos sucessos futuros para o teu povo! (*Leva-o à esfera armilar, no fim dirige-se ao público:*) Mesmo nos momentos mais difíceis, os portugueses nunca se devem esquecer que foram e sempre serão um povo fantástico! Coragem nos piores momentos!!!



Evidência 49: Fotos da cena final - Ilha dos Amores

Claramente, esta última fala apela a orgulho nacional e incentivo à luta em momentos difíceis como aquele em que o país se encontra. Revela, no nosso entender, uma apreensão do sentido do texto. O fim do teatro é de alegria, todos os alunos estão no palco e cantam *Conquistador* dos DaVinci:

Era um mundo novo
Um sonho de poetas
Ir até ao fim
Cantar novas vitórias

E ergueram orgulhosas bandeiras
Viver aventuras guerreiras
Foram mil epopeias
Vidas tão cheias
Foram oceanos de amor

Já fui ao Brasil
Praia e Bissau
Angola Moçambique
Goa e Macau
Ai, fui até Timor
Já fui um conquistador

Era todo um povo
Guiado pelos céus
Espalhou-se pelo mundo
Seguindo os seus heróis
E levaram a luz da cultura
Semearam laços de ternura
Foram mil epopeias
Vidas tão cheias
Foram oceanos de amor

Já fui ao Brasil...(2x)

Foram dias e dias
E meses e anos no mar
Percorrendo uma estrada de estrelas
A conquistar

Já fui ao Brasil...(2x)

Fui conquistador
Fui conquistador
Fui conquistador

Neste SL, há uma clara adaptação e reinterpretação d'*Os Lusíadas*. Lembramos que, ao invés dos SL anteriores, este é levado a cabo com jovens de cerca de 12 anos de idade, dois anos lectivos antes do 9º ano, em que se prevê o estudo da obra em causa. Existe uma forte componente anacrónica, que se pode constatar, por exemplo, no recurso a músicas de Mickael Jackson, ou ainda no traje dos marinheiros, que os alunos insistem em usar para facilitar, no seu entender, a compreensão da assistência, mais habituada a trajes do século XX do que aos do século XVI.

Quanto a nós, esta questão é irrelevante, já que o que nos importa, enquanto professora de LM é a efectiva leitura e compreensão do texto, e, inclusivamente, uma leitura do mundo, que acontece neste caso, por exemplo, quando os alunos estabelecem uma ponte temporal entre o discurso optimista de Thétis a Vasco da Gama, prevendo um futuro glorioso aos portugueses, discurso esse da maior importância quando se vive, como é o caso actualmente, uma crise generalizada. E esta mensagem de sucessos futuros tem peso, cremos nós, efectivamente, nestes jovens e na assistência, funcionando de certo modo como proposto por Brecht: comentar

determinada situação através de outra semelhante, com o devido afastamento temporal. Aqui, novamente, as HV de cada um e do grupo são convocadas para (re)interpretar o texto, para encontrar outras leituras: as suas.

Ou seja, tal como o dramaturgo alemão, que propõe um afastamento entre o actor e a personagem e entre o espectador e a história narrada, para que se possam fazer juízos de valor, também os alunos terminam proporcionando uma análise crítica da sociedade, mostrando a realidade, de modo a levar os espectadores a reagir criticamente e a tomar uma posição.

A visão crítica do mundo que os rodeia é uma competência por nós estimulada nos alunos não se fica por esta reflexão. Durante os meses que antecedem o serão, os alunos têm frequentes contactos com outras formas de apr(e)ender, seja por conversas com colegas mais velhos, que estudam ou já estudaram *Os Lusíadas*, seja pelas respostas dadas aos questionários feitos a propósito do estudo desta obra. Ao longo das aulas, vão descobrindo que existem formas diferentes de aprender, que não se confinam a um debitar de conceitos teóricos e a uma análise centrada na gramática ou, diríamos nós, em que o texto serve de pretexto para exercitar a gramática. É assim desenvolvida, pelos alunos, a capacidade de reflectir através de um envolvimento implicado sobre formas de aprendizagem, razão pela qual criam e encenam uma aula tradicional (leia-se, neste contexto, que consideram “tradicional” o que é baseado na memorização, no estudo centrado na transmissão e memorização de conteúdos. Trata-se, no nosso entender, de uma reflexão metacognitiva crítica, em que apresentam propostas de formas de aprender. Assim, a passagem da Iª para a IIª parte do SL, ou seja, de Camões em geral para a dramatização d’*Os Lusíadas*, é feita através da vivência personalizada, na representação de uma aula que a seguir transcrevemos:

(A campainha da escola toca.)

Professora [P]: Muito bem, alunos, vamos agora iniciar o estudo da obra *Os Lusíadas* de Luís de Camões. Vou, no fim da aula, recolher a biografia que foi marcada para trabalho de casa sobre o autor. Antes de mais, aluno nº11, em que ano foi publicada a obra?

Aluno11- Em1572, Professora.

P: Muito bem. Vamos agora proceder à leitura da primeira estrofe da Proposição. Começa, Aluno número 22!

(Aluno nº 22 lê monocordicamente, marcando as sílabas por não compreender):

As armas e os barões assinalados
Que, da ocidental praia Lusitana,
Por mares nunca dantes navegados
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram;

P: Excelente leitura, não te enganaste. Agora, Aluno nº18, interpreta os dois primeiros versos.

Aluno nº18 (enfadado) - Temos uma sinédoque “ocidental praia lusitana”, que representa Portugal, uma conjunção subordinativa relativa “que”, o que nos indica o início de uma oração subordinada relativa, uma enumeração “ as armas e os barões”.

P-Muito bem, Aluno 18. Alguma questão?

Aluna D: Professora, as armas representam os guerreiros e os barões os homens da nobreza, correto?

P- Sim, sim, adiante... Vamos proceder. Vou interpretar então esta estrofe, uma oitava de decassílabo heróico e tomem nota desta informação por ser a mesma contrução em todas as estrofes.

(Prof. lê, mas o que os alunos ouvem é diferente):

As anástrofes e hipérbatos assinalados
Que do esfaqueado livro de português
Por páginas nunca antes navegadas
Ultrapassaram a paciência humana
Em fenómenos fonéticos esforçados
Mais do que prometia a memória humana
Entre alunos confusos semearam
Nova negativa que tanto admiraram.

P: Alguma questão? *(aqui, a prof tem um ar ameaçador)*

(Os alunos estão confusos e copiar para o caderno tudo o que ouvem, sem perceber)

Aluno 11 (mais ousada)- Professora, e qual é o sentido da estrofe? O que significam estas coisas, sobre o que são *Os Lusíadas*?

P- Como ousas perguntar tal coisa? Ouve a análise, menina! Há que cumprir o programa para os Exames! Memoriza as figuras de estilo! São muito importantes!

Aluno 11 - Mas, Professora, ninguém está a compreender!

P- Estou a dar a matéria necessária, o que pretendias que fizesse, que explicasse o sentido? Isso não vos traz notas positivas!

Aluno 11 - Mas, Professora... Tal como uma criança precisa de cheirar uma flor, observar a sua beleza e só depois perceber a sua divisão para mais tarde a parte química como a fotossíntese, não é isso que os alunos precisam de entender n' *Os Lusíadas*? Perceber o sentido, gostar da obra, apreciá-la e só depois analisar a gramática e recursos de estilo?

P- Cala-te! Estamos a perder tempo, temos de cumprir o Pro-gra-ma e vocês têm de decorar isto! Olha que ainda te marco uma participação disciplinar, os alunos não devem questionar os Professores! E *Os Lusíadas* são para se saber e não apra gostar! E sabem que mais? Se forem ao Google, a primeira coisa que vos aparece ao pesquisarem “Consílio Dos Deuses” é FIGURAS DE ESTILO!

Aluno 11 (à parte) – Fogo! O meu irmão anda no 7º ano e já aprendeu! Apenas o sentido, é certo, mas pelo menos sabe de que fala e gosta!

É neste momento que um aluno se levanta, e diz “Para mim, Camões é isto!”; de seguida, o aluno começa a cantar, com uma colega sua, o *Rap* a Camões, que serve de passagem para o teatro.

Optamos por referir agora esta cena por ilustrar a visão dos alunos – a interpretação personalizada –, uma perspectiva de ensino ou, usando um termo com o qual os identificamos mais e que defendemos: ‘promotor de aprendizagens’. Cabe aqui esclarecer que, ao longo do ano, os alunos conversam naturalmente com colegas e familiares que já passaram, ou estão a passar, pelo 9º ano, sobre o facto de estudar a obra em causa. Destas conversas, relatam-nos uma abordagem, uma metodologia muito diferente, mais centrada em conteúdos gramaticais, recursos expressivos e história de língua e, sobretudo, associada à tensão da prova final de 9º ano. Sondando constantemente os alunos sobre questões de metacognição, incitamo-los a explorar mais estas formas diferentes, salientando, obviamente, que se encontram no 7º ano, não tendo por conseguinte um cronograma rigoroso, repleto de conteúdos passíveis de avaliação externa. Explicamos-lhes que a abordagem que fazemos com eles não invalida a necessidade de respeitar as instruções da tutela no final do 3º ciclo.

Como lhes pedimos que reflectam sobre a organização curricular, criam esta aula fictícia para expor o seu ponto de vista, ponto esse com o qual nos identificamos plenamente. Procedemos de seguida à sua análise, destacando desde já o elemento-chave, numa metáfora por nós usada aquando da apresentação do projecto aos EE dos nossos alunos, expressão essa da qual – e muito bem, no nosso entender – se apropriam para repensar modos de aprendizagem: a intervenção do aluno 11 – “- Mas, Professora... Tal como uma criança precisa de cheirar uma flor, observar a sua beleza e só depois perceber a sua divisão para mais tarde a parte química como a fotossíntese, não é isso que os alunos precisam de entender n’*Os Lusíadas*? Perceber o sentido, gostar da obra, apreciá-la e só depois analisar a gramática e recursos de estilo?”. cremos que aqui se encontra enunciada a justificação para levarmos a efeito o estudo precoce da obra em causa.

Analisando o conteúdo desta cena, começamos pela forma como a docente se dirige aos alunos, chamando-os por números: quando perguntamos aos autores do texto por que razão o fazem, explicam-nos que alguns docentes têm esse hábito e, ao perguntarmos que impressão esta atitude lhes causa, alguns respondem que sentem distanciamento. Ora, como temos vindo a demonstrar, encaramos os alunos como indivíduos, com características únicas e a serem valorizados, não massificadas. A sua visão é para nós fundamental para constantemente reavaliarmos os nossos procedimentos e fazer os ajustes necessários. De imediato sondamos se o facto de os distribuírmos, dentro da sala de aula, de acordo com o seu perfil (Mousse, Petit Gâteau ou Ferrero) lhes causa o mesmo efeito, na medida em que são catalogados. Uma aluna – a delegada – responde que esse caso é diferente, que a turma lhe manifestou o seu agrado: sentem que foram serem colocados em grupos em função das suas características pessoais e não pela ordem numérica da turma.

Outra sequência merece a nossa atenção: o elogio da docente à leitura monocórdica e inexpressiva do Aluno nº 22 – “Excelente leitura!”. O reforço positivo apresenta-se-nos inicialmente louvável, perdendo contudo parte do seu efeito quando esta acrescenta “não te

enganaste”. Este comentário traduz uma visão da leitura como algo técnico, mecânico, relevando para segundo plano a expressividade, apenas possível mediante compreensão. Se, por um lado, o elogio surte o efeito de motivação, podendo levar o aluno a aperfeiçoar esta competência – longe de nós censurar uma leitura correcta! Também transmite a noção de que existe ‘certo’ e ‘errado’ quando, na nossas aulas, temos por hábito ir eliminando as constantes correcções que outros alunos tendem a fazer sempre que um aluno ‘se engana’, valorizando, por vezes, a capacidade de inferência, e explicando que o mais importante é a compreensão.

Depois, aquilo que os alunos ‘ouvem’, quando a professora procede à análise da estância traduz, de modo certamente caricaturizado, o exagero, a excessiva importância dada aos recursos estilísticos, mais do que à sua expressividade, à sintaxe, mais do que à compreensão global. Se o estudo desta componente é importante, não deixa de nos parecer fundamental uma revisão do doseamento de leitura compreensiva e frutiva, em relação à leitura em busca de ‘ratoeiras’ sintácticas e de termos rebuscados. Parece-nos claramente importante que os alunos conheçam os rudimentos da história da língua, mas deveremos transformar o estudo da obra à busca de exemplares de aféreses, síncope, apócope, prótese, epêntese, entre outras figuras de estilo? Deixemos claro que o que nos incomoda é a questão do exagero deste estudo em detrimento da compreensão, da leitura efectiva, isto é, a descodificação do(s) sentido(s) do texto e a sua interpretação ora objectiva, ora subjectiva, segundo os casos.

Também o facto de vermos, nesta cena, os alunos transcreverem tudo o que ouvem para o caderno, sem entenderem, nos parece sintomático de uma cultura de ensino em que o professor debita e o aluno transcreve, memoriza e debita em testes. Ainda o conceito de ‘cabeça bem cheia’ em detrimento da ‘cabeça bem feita’.

Voltando à intervenção da aluna nº 11, representante do processo de aprendizagem que defendemos, questiona a metodologia da sua professora, tenta inquirir, compreender. Aliás, ao afirmar que “Tal como uma criança precisa de cheirar uma flor, observar a sua beleza e só depois perceber a sua divisão para mais tarde a parte química como a fotossíntese”, a aluna sintetiza uma imagem por nós frequentemente dada aos alunos: a necessidade de compreender, de progredir, de organizar o pensamento. Mostram, assim, compreender que o seu estudo d’*Os Lusíadas* é feito neste sentido, não invalidando a necessidade de, no 9º ano, estudarem aquilo que a tutela prescreve. Esta é indirectamente, também, uma forma de explicar ao público que todo o SL assenta num projecto de aprendizagem progressiva.

A introdução desta cena remete para a reflexão sobre a própria metodologia que apresentamos. Uma metodologia que, quer no caso do SL, quer no caso das HD, aposta na centralidade do aluno em todo o processo de ensino e aprendizagem, e para um novo papel desempenhado pelo professor: o de um provocador, que parece eclipsar-se, sendo no entanto um guia que orienta o aluno na sua aprendizagem e o ajuda a autodescobrir-se – suas potencialidades, suas limitações –, autonomizando-se e tornando-se responsável pelas suas acções.

No fundo, aluno, professor e saber são elementos indissociáveis; a aprendizagem só ocorre havendo uma profunda harmonia entre estes três elementos, que se complementam em dialectica constante.

4 SISTEMATIZAÇÃO

Esta segunda parte baseia-se no paradigma da investigação qualitativa, uma vez que o enfoque é colocado na compreensão dos problemas, no que origina determinados comportamentos, e não com estatística nem com a generalização dos resultados: não pretendemos facultar ‘receitas’, antes apresentar a(s) metodologia(s) eleita(s) para o nosso trabalho desenvolvido em contexto escolar. Não se trata, propriamente, de um estudo de caso, na medida em que abrange uma multiplicidade de casos – cada turma, cada grupo, cada aluno, quer grupo formado pela interacção com outra(s) turma(s), num processo que recomeça anualmente. Por sua vez, estes casos vão sofrendo a interferência da aprendizagem, que vamos construindo ao longo da nossa investigação-acção, que acaba por se tornar cíclica, que (re)iniciamos cada ano, com cada grupo com quem trabalhamos, sempre em função dos perfis, das apetências, do currículo que tentamos pôr em acção ao serviço dos alunos, com o seu envolvimento e participação, tendo em vista a proporcionar uma aprendizagem significativa. Neste caso, consideramos que a melhor definição da metodologia eleita é o ‘nosso estudo de caso num contexto escolar específico’; por isso mesmo, implica as HV e a dimensão etnográfica, uma vez que procedemos a uma análise descritiva com base em objectos múltiplos, desde o ‘eu’ docente – razão pela qual ‘mergulhamos’ no nosso passado, buscando, a partir da nossa HV, respostas para as questões que nos vão surgindo, até aos alunos com os quais trabalhamos, que são elementos com determinados traços geracionais, que fazem parte de um grupo, mas também são, individualmente, um sujeito que nos importa conhecer para promover uma aprendizagem significativa.

Em relação aos nossos alunos, constatamos que a metodologia a que recorremos, nos últimos anos, para os envolver no estudo de determinados autores, acaba por se inserir nos princípios defendidos pela ABP/PBL, nomeadamente na realização de serões literários e, ainda, na criação de HD que funcionam como apelo ao imaginário, desafiando a criatividade, incentivando os alunos a conhecerem melhor o(s) seu(s) eu(s) e o(s) seu(s) contexto(s) sócio-cultural(ais).

No primeiro caso – serões –, o problema proposto é a apresentação pública, pessoal, e artística, de determinado autor constante dos programas curriculares. Do ponto de vista do aluno, trata-se de uma festa em que pode brilhar, mostrar o fruto do seu trabalho, bem como outras competências, relacionadas ou não com as aprendizagens escolares. É a sua festa, o momento em que os papéis se invertem, em que pode ser o próprio aluno a mostrar à comunidade aquilo que sabe. Ora, para poder, de facto, brilhar, tem de ‘saber’ bem e, ainda, de expor correcta e convincentemente aquilo que sabe, o que implica não apenas um bom domínio dos conteúdos literários mas também um trabalho constante de compreensão e de expressão – competências nucleares da LM. O aluno assume-se, então, como autor e actor, (re)presentando o conhecimento construído, num processo que ele controla e para o qual, por consequência, se envolve, sem imposições, apenas com o apoio e encaminhamento do professor.

Todos os princípios que os autores, convocados na Parte I, defendem para a educação do séc. XXI, são cristalizados neste actividade que é, na verdade, uma metodologia em que:

- o aluno é o centro do processo;
- a aprendizagem é colaborativa;
- é dada liberdade, a cada um, de exprimir o seu ‘eu’;
- integra, holisticamente, conhecimentos das mais variadas áreas do saber e das artes;
- visa o desenvolvimento das competências que Delors (1998) defende como sustentáculo da educação - *saber ser, saber estar, saber e saber fazer*.

Esta metodologia proporciona, no nosso entender, uma aprendizagem que passa por uma interação profunda dos saberes, conducente a uma educação integral.

Para procedermos ao presente estudo, sentimo-nos impelida a recorrer, pois, às dimensões etnográficas, por permitir estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais. Para este objectivo, a etnografia constitui uma ferramenta poderosíssima para a compreensão dos intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas, narrados numa perspectiva interior, ‘a partir de dentro’, o que torna esta tarefa uma experiência altamente personalizada, por interligar os procedimentos com as capacidades individuais do investigador e com a variação situacional. Por sua vez, nesse sentido – o do ‘mergulho no eu’ – as HV permitem levar a efeito uma sistematização profunda do percurso da pessoa visada, levando à descoberta de traços característicos de personalidade e, ainda, pela análise das experiências vividas, delineando estratégias de actuação futuras que repliquem as boas práticas e evitem a repetição de outras, menos bem sucedidas; para isso contribuem também as HD.

Da etnografia, extraímos a importância dada ao contexto, à inter-influência que se estabelece entre o(s) sujeito(s), e à consequente transformação. Nesta caminhada etnográfica, descobrimos a importância de reflectir sobre o nosso ‘eu’, o nosso percurso profissional, e quem somos, fruto das nossas (com)vivências. Por essa razão, procedemos à reconstrução da nossa história de vida, na medida em que a construção da identidade, pessoal e/ou profissional, acontece através das vivências, do contexto, dos acontecimentos de vida, pessoais e profissionais, conduzindo à criação de novos comportamentos e de novos conhecimentos. A professora que hoje somos não é só o resultado da nossa formação académica, mas também do ambiente familiar, do investimento dos pais na sua educação e formação.

Por essa razão, ‘mergulhamos’ no nosso passado, buscando respostas sobre o que nos levou a ser a docente que hoje somos. A nossa reflexão autobiográfica – na qual entrelaçamos referências aos poetas que nos são queridos, o que é já um traço de personalidade – resulta de um processo de acção-reflexão-avaliação, sendo provavelmente, por essa razão, filtrada pelos conhecimentos que fomos integrando ao longo do nosso percurso. O que importa, é o processo de auto-análise, de reflexão, na medida em que contribui para compreender a nossa acção, e, ainda, para procurar melhorá-la futuramente. Desta introspecção, ressalta que os nossos focos estão sempre voltados para a afectividade, para a sensibilidade frente aos alunos, aos professores e funcionários. Esta nossa característica não se sobrepõe; contudo, ao propósito da nossa profissão – assumir responsavelmente a vertente cognitiva e apostar em criar condições

para uma construção de *saberes* sustentada pelos princípios da educação holística. Estes dois traços estão, muito provavelmente, na origem da metodologia que apresentamos, que se encaixa no nosso perfil e que tem resultado com os nossos alunos, de um meio social, económico e cultural abaixo da média, revelando pouca ambição escolar.

É no contexto do surgimento dos cursos profissionais do ensino secundário que iniciamos esta nossa metodologia. Tendo em consideração que a disciplina de Português é aquela que, devido ao seu programa, permite ao aluno realizar o exame nacional final e, assim, candidatar-se ao ensino superior – um objectivo que tentamos incutir nos nossos alunos –, vemo-nos confrontada com um problema: a filosofia subjacente a estes cursos consiste na compartimentação das disciplinas em módulos, para facilitar a avaliação, e numa vertente menos teórica, mais prática. Ora, estes princípios, bem como o perfil dos nossos alunos, colidem, à partida, com o objectivo de os preparar para a eventualidade de virem a pretender realizar o exame nacional, para prosseguir estudos. Também a divisão modular se apresenta como um constrangimento, na medida em que a disciplina que leccionamos não é composta por conteúdos declarativos estanques: existe o pressuposto de progressão. A língua propriamente dita é perspectivada transversalmente e apre(e)ndida em espiral: coesão, coerência, progressão, intencionalidade comunicativa, por exemplo, são dimensões trabalhadas ao longo de todo o percurso, retomando aspectos já focados e aprofundando-os nas etapas seguintes.

Por conseguinte, partindo dos conteúdos prescritos, procuramos uma re-orientação da planificação, visando envolver os alunos, convocar as suas vivências para alcançar o objectivo pretendido: o seu sucesso. Trata-se de um processo que vai crescendo conforme vamos conhecendo melhor as potencialidades e as apetências dos alunos, começando com pequenas propostas que culminam no serão literário, quase sem que o pudéssemos prever. Neste sentido, a descrição do SL de homenagem a Eça de Queirós incide sobretudo no processo que induziu à criação desta metodologia. Neste caso, foi a prática emergente dos problemas com que nos defrontámos que levou à criação de uma metodologia específica da situação vivenciada com alunos de identidades específicas. Foi essa prática que nos levou a questionar a(s) teoria(s).

A metodologia é retomada, no ano seguinte, com os mesmos alunos, já com um reforço das respostas que fomos encontrando pelo questionamento continuado que se tornou um princípio orientador do nosso desempenho. Dado que os alunos em causa, já têm uma imagem do ‘produto’ final, que lhes agrada, torna-se mais fácil, para nós, implementar esta metodologia, conduzindo ao segundo SL: ‘Fernando Pessoa *Revisited*’. Por não trazer grande inovação, pouco o exploramos neste nosso trabalho.

O terceiro SL, dedicado a José Saramago, é levado a cabo com uma turma diferente, com alunos mais empenhados, que revelam bastante espírito de iniciativa. É descrito em pormenor por tratar-se de um projecto que envolve todo o agrupamento – desde o ensino pré-escolar até ao final do ensino secundário – e várias outras turmas, nossas e não só. Para além deste factor, importa a análise da transformação de um texto narrativo – considerado de difícil leitura – em texto dramático, e ainda a exploração artística de outras obras do autor, que não se integram no programa, mas que os alunos querem explorar por sua iniciativa. Este SL apresenta-se, no nosso entender, como o culminar da metodologia, em que estamos empenhada – uma pedagogia inovadora que responda às particularidades dos alunos envolvidos; daí o recurso às HD. Trata-

se de um projecto transdisciplinar, que atinge proporções para nós inesperadas: os alunos investem imenso na busca de tudo o que ao autor diz respeito, e essa busca reflecte-se noutras áreas do saber, como, por exemplo, na História – quer a da época barroca, quer a do período em que o autor viveu. Durante perto de um ano lectivo, esta e outras turmas fervilham em torno de um nome: Saramago. Em Área de Projecto, por exemplo, os alunos preparam, e filmam, uma representação de uma peça de teatro do autor; há um concurso para a criação de uma ‘passarola’ que envolve todas as idades. As diversas unidades educativas que compõem o agrupamento associam-se ao projecto. Este é, sem dúvida, um SL diferente, um SL que assenta no ‘eu’ de cada um dos envolvidos que, assim, se autodescobrem.

Relativamente ao último SL analisado – homenagem a Camões, um autor estudado no 9º, 10º e 12º ano –, destacamos a sua especificidade; acaba por ser maioritariamente conduzido com alunos do 7º ano, que nos desafiam a fazê-lo, e permite mostrar como adaptar os conteúdos programáticos desse ano escolar em função de um autor que a tutela prevê que se estude apenas mais tarde. É, pois, para nós, um repto trabalhar *Os Lusíadas* – um texto que os alunos costumam rejeitar –, dando-o a conhecer, promovendo as competências linguísticas, numa abordagem totalmente diferente da que é proposta no 9º ano.

Estes alunos conhecem os SL e são, inicialmente, convidados a estudar e apresentar dois episódios mitológicos, na intenção de os motivar para o ‘temido’ texto, partindo dos conhecimentos da disciplina de História. Se, por um lado, os alunos do 10º ano – com quem tencionamos, inicialmente, pôr em prática a SLNP – não aderem com o mesmo entusiasmo que seus antecessores, por outro, os alunos das duas turmas de 7º solicitam-nos, cada vez mais, trabalho neste sentido. São eles os responsáveis por esta viragem no público-alvo da nossa metodologia. Também com eles é levado a efeito um trabalho de transformação e de recriação textual, que culmina na representação das partes d’*Os Lusíadas* que constituem o *corpus* estudado no 9º ano e de mais algumas, que os alunos descobrem.

Dois anos passados (Junho de 2015), estes alunos desejam que a obra seja testada no exame nacional, o que acontece numa proporção pouco significativa: duas questões (4.1 e 4.2), com o peso de cinco e sete pontos percentuais, respectivamente, consistindo a segunda, apenas, na comparação entre o que é descrito no texto e num texto anterior. A única conclusão a que podemos chegar deriva da nossa observação; pela primeira vez, os alunos – das duas turmas – mostram-se receptivos ao estudo deste texto. Diríamos, até, ansiosos por voltar a encontrar as ‘suas’ personagens.

A outra inovação consiste, nesse ano, na implementação de uma metodologia diferente: a criação de HD, espontaneamente já em curso, claramente relacionadas com as tipologias textuais em estudo, visando o desenvolvimento das competências linguísticas e promovendo, igualmente, o trabalho colaborativo, bem como a emergência e o aproveitamento de inteligências múltiplas. Implementamo-la no 7º e no 10º ano. Com os mais jovens, promovemos a criatividade, a técnica de planificação e desenvolvimento da escrita. Já com os mais velhos, promovemos o estudo de conteúdos: a técnica de entrevista – sendo criada uma suposta entrevista a Camões e outra a Vasco da Gama, personagem central d’*Os Lusíadas* –, e conteúdos de vertente literária, onde se incluem a biobibliografia de Camões e o estudo de alguns dos seus poemas mais representativos. O trabalho apresentado, por estes alunos, no SL, consiste, então,

na apresentação de algumas HD e, ainda, partindo da iniciativa de uma aluna problemática, uma dança criativa, onde recria, com uma colega, as desventuras do poeta. Serões, HD, e dança criativa são exemplos de como língua e arte se fundem na ‘Lingu’Artagem’ – o termo que descobrimos para consubstanciar a riqueza que resulta do ‘diálogo’ língua/arte – que, na nossa *praxis* provou ser uma forma envolvente e provocadora que leva cada ‘eu’ a questionar-se e a questionar o mundo.

A conclusão a que chegamos, a partir da análise e reflexão sobre o trabalho apresentado na nossa componente empírica, é que, tal como expomos na componente teórica, é necessário centrar a(s) aprendizagem(ns) no aluno, para que se revistam de significado e sejam proveitosas. É, ainda, ter constantemente em atenção o perfil de cada turma e de cada aluno. Só assim se explicam as variações na SLNP. Trata-se de uma metodologia que se pode adaptar melhor a uns alunos do que a outros. Não podemos tomar decisões apriorísticas: são os alunos que vão conduzindo o processo. São eles os nossos casos múltiplos. A certeza que permanece é que pretendemos continuar a inovar, ‘escutando’ as inquietações, as aspirações, os sonhos dos nossos alunos, acompanhando a sua evolução. Tendo sempre em vista a educação, encarada como holística, tendo em consideração os perfis, as apetências, os diversos ‘eus’. O ‘ingrediente’ mágico, por assim dizer, é a reflexão contínua, a busca de novas formas de actuar e, sobretudo, o investimento nos afectos. No fundo, o que descobrimos pela nossa reconstrução autobiográfica.





CONCLUSÃO

Procurando dar resposta ao repto lançado por Rubem Alves – se será possível o professor ser um provocador e tornar o ambiente de aprendizagem um lugar de charme, sedução, beleza e magia, onde a criatividade, a alegria e novos valores prevalecem, apresentamos os resultados do nosso trabalho de investigação, que se constitui como um processo de investigação cíclica, em que teoria e prática se cruzam pelo questionamento constante.

No meio do turbilhão de normativas, de (in)formação, de necessidade de renovação constante para se adaptar à nova realidade, ao novo perfil de aluno e às exigências da sociedade para a qual os pretende preparar, o professor do séc. XXI vacila, hesita, procura actualizar-se, adaptar-se, estar à altura dos novos desafios. Importa, portanto, para nós, ter em mente a ideia de que o saber resulta, primordialmente, da busca inquieta e constante, do questionamento, da (re)invenção do conhecimento, seja a visão o mundo *per se*, seja o que resulta da interacção do ‘eu’ com o mundo e com os outros. Importa que, enquanto profissionais da educação, cada um de nós integre o que aprendeu na sua formação inicial e o que vivenciou enquanto aluno, enquanto docente, enquanto cidadão e enquanto pai ou mãe.

Tendo em conta estas ideias, procedemos a uma reflexão bibliográfica; torna-se, para nós, necessário (re)avaliar constantemente os percursos trilhados. Foi isso que fizemos, não só como ponto de partida, numa dimensão diagnóstica, mas ao longo de todo o processo da investigação em que nos implicámos. Paralelamente, importa-nos procurar conhecer o perfil de todos os nossos alunos, e o de cada um, enquanto ser único e irreptível, destacando a sua individualidade, o seu ‘eu’. Essa preocupação esteve, também, presente; para isso, tentámos criar condições e as vias pelas quais seguimos foram diversas – inquéritos, autoavaliações, questionamentos, discussão entre pares, HD, narrativas, encenações.

Em consequência destes princípios que nos regem profissionalmente, sentimos necessidade de assumir uma atitude reflexiva que nos conduzisse, enquanto promotor de aprendizagens, a um melhor desempenho. Reconhecemos que as barreiras, que outrora separavam o professor-pessoa do aluno-pessoa, se têm vindo a esbater, sempre que os professores se empenham na missão que lhes é confiada. Experimentámos as emoções, positivas e negativas, dos nossos alunos; procurámos conhecer as características de cada um, seja as que à partida se evidenciavam, seja as que foram emergindo. Esta relação foi ganhando terreno porque reconhecemos que, se a informação veiculada nos conteúdos programáticos não fizer parte do contexto pessoal, quer a nível intelectual, quer a nível emocional, não se tornará verdadeiramente significativa, e não será, portanto, verdadeiramente apre(e)ndida. A auscultação e o desenhar do(s) perfil(is) foram determinantes.

Tivemos, portanto, em atenção, promover a realização de actividades em contexto de sala de aula, que evidenciassem a língua nas suas potencialidades para a afirmação de cada ‘eu’ com que interagíamos. Optámos por actividades que viabilizassem a objectivação da língua como mediadora, na comunicação e interacção social, bem como a reflexão sobre a forma como dela

tirar partido para o conhecimento – do ‘eu’, do ‘outro’, do mundo. Recorremos à interdisciplinaridade, mais especificamente envolvendo-nos com os conteúdos de História, de Formação Cívica, das Línguas, das Ciências Exactas, das Artes, neste caso, implicando-os na ‘Lingu’Artagem’ que os envolveu através das emoções e dos sentimentos. Fizemo-lo, convocando o aluno a empenhar-se na proposta de construção do seu processo de aprendizagem, induzindo-o também a avaliá-lo e, sempre que necessário, a reorganizá-lo; isto é, incutimos nos alunos uma atitude metacognitiva. Estamos, hoje, ciente, de que esta atitude será facilitada se o professor permitir a abertura de espaço à pluralidade dos discursos, criando e permitindo (re)criar situações comunicativas, pelo recurso aos próprios comportamentos, atitudes e experiências dos aprendentes.

Em suma, entendemos, como decorrente do trabalho desenvolvido com os nossos alunos, que o pensamento não se limita, então, a uma actividade de raciocínio lógico (processo pelo qual o sujeito procura tirar conclusões a partir de princípios e evidências, e inferindo, com base no que conhece, novas possibilidades); os projectos implementados provaram que a imaginação, a fantasia também são formas de pensamento, podendo, desde que devidamente conduzidas, estar ao serviço da (meta)cognição. De acordo com as teorias que fomos convocando, a dedução e a indução são duas das formas de raciocínio mais comuns, sendo a primeira mais rápida do que a segunda; optámos, pois, por criar situações que permitissem aos nossos alunos clarificar noções gerais, no confronto com situações reais e relacionadas com as suas vivências, para depois estabelecerem conexões entre as realidades e os conteúdos que abordavam em sala de aula, voltando depois a focalizar as realidades com um outro olhar, enriquecidos pelos conhecimentos construídos; o recurso à transdisciplinaridade foi uma constante.

Reflectindo sobre o que foi feito, acreditamos que os professores precisam de deixar de encarar os alunos como mero objecto passivo – uma ‘base de dados’. O que o século XXI requer é um modelo em que a construção de um conhecimento específico – o da língua e literatura portuguesa – um modelo que tenha por base um processo interactivo, construtivo e colaborativo; por isso a nossa opção pela ‘Lingu’Artagem’ que, cremos, é via para a descoberta, a criação, a inovação. Para ‘derrubar’ as paredes da sala de aula, confirmámos ser necessário eliminar os limites da ‘nossa’ disciplina e aprender a inserirmo-nos no mundo, na abrangência com que tem de ser visto no acto educativo – a complexidade do saber –, em vez de nos compartimentarmos em áreas distintas da ciência, da literatura e da arte. Como professora não pautamos a nossa acção pela tradicional posição de transmitir, de expor os conhecimentos e esperar que o aluno os reproduza. Entendemos que a missão do professor é, como refere Delors, criar condições para que o aluno, pela interrogação e pela descoberta, os possa construir. Neste contexto, a relação pedagógica que estabelecemos professor/aluno constituiu o cerne do nosso processo pedagógico, que visou o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia.

Conduzindo os nossos alunos ao questionamento constante, conseguimos, na grande maioria, levá-los a averiguar:

- i. a realidade que os cerca / o mundo, tendo a ‘Lingu’Artagem’ como mediadora – pesquisa de textos poéticos, de letras de canções; produção de textos poéticos; declamação;
- ii. o texto (as expressões artísticas), tendo a palavra (a imagem) como fundamento, *per se*, na relação com outras palavras/imagens, com o mundo – a identificação de fascínios na natureza, na vida; o questionamento de textos mais complexos, visando a sua compreensão;
- iii. o ‘eu’ – sentimentos e conhecimentos –, apoiando-se na língua(arte)(ima)gem como forma de se exprimir, se relacionar com o outro, se situar no mundo –conhecer – a interação estabelecida; a escrita; as HD; a encenação.

Foi, portanto, visando dar resposta às questões que constantemente se no colocaram que nos empenhámos a inovar, criando ou adaptando metodologias e abordagens pedagógicas das quais realçamos, no presente trabalho, os serões literários e as histórias digitais – das quais apenas apresentamos aqui alguns exemplos –, nas quais apostámos na negociação com os nossos alunos, ouvindo-os e aceitando as suas sugestões.

Na componente empírica, nota-se alguma desproporção ao nível do aprofundamento, da descrição dos serões literários. Esta desproporção não tem a ver nem com a qualidade, nem com a sua maior ou menor consecução em termos de objectivos; prende-se, sim, com o sentido que atribuímos a cada um deles, com a sua função explicativa em torno do que passou a ser, para nós, uma metodologia.

Assim, o primeiro SL, de homenagem a Eça de Queirós, é antecedido de referências a actividades diversas que promovemos, com o intuito de levar os alunos a colocar em prática os conteúdos prescritos pela tutela, como é o caso da organização de um concurso de ortografia que implicou a execução de textos de várias tipologias do texto do domínio transaccional, como o requerimento, a circular, o regulamento, o cartaz e os diplomas (de participação e de primeiros lugares). Não entrámos em pormenor em relação a este ponto, na medida em que o objectivo foi abrir oportunidades, dar ideias do caminho, estabelecer a relação que conduziria ao primeiro SL. Relativamente a este primeiro SL, tendo em consideração que foi tomando forma ao longo do ano lectivo, optámos por relatar precisamente o processo, a forma como, a partir da ideia de envolver os alunos na leitura da obra-prima do autor, sugerindo a procura de referências gastronómicas no texto – uma vez que eram alunos de restauração –, surgiu a ideia de um jantar temático que, progressivamente, se transformou no primeiro SL. Sendo o processo evolutivo que nos interessava, vimo-nos impelidas a descrever o contexto, os intervenientes, a narrar circunstancialmente, mais do que a analisar. Em termos de resultados, constatámos, nas aulas e nos testes escritos, que todos os alunos tiveram sucesso no módulo 8 – aquele em que o conteúdo central é a obra *Os Maias*, de Eça de Queirós. Notou-se progressão em relação aos módulos anteriores, não apenas no que aos conteúdos literários concerne, mas também, e sobretudo, ao nível da interpretação de textos escritos, uma vez que os alunos leram várias obra do autor, que não constam do programa, treinando, assim, a compreensão leitora. Verificámos que tinham, efectivamente, compreendido os textos, quando os apresentaram à turma e, posteriormente, à comunidade. Uma outra progressão foi por nós constatada ao nível da produção de outros textos, como é o caso da carta formal e do requerimento, que treinaram no

contexto da preparação do SL. Também, ao nível da cidadania, a leitura e selecção de textos críticos, da autoria de Eça de Queirós, originaram reflexões, quer em aula, quer em conversas informais, a propósito por exemplo, da visão que o autor tinha da política, cuja actualidade realçaram, permitindo estabelecer conexões.

O segundo SL, dedicado a Fernando Pessoa, foi descrito de forma bastante reduzida, uma vez que se tratava de um processo em que o produto final já tinha uma estrutura definida, em que os alunos sabiam perfeitamente por que razão estudavam determinados assuntos, e faziam-no com ainda mais convicção; a partir do momento em que começaram a estudar a poesia do autor, alguns alunos – ainda que não todos – começaram a produzir textos de índole poética. Uma outra evidência da sua adesão ao texto poético foi o facto de, nas aulas destinadas a exposições orais, alguns alunos terem optado por apresentar poemas do autor que não constavam dos manuais escolares, revelando, assim, pesquisa. Também o livro que oferecem aos convidados, no SL, é composto por duas partes: poemas de Pessoa, e páginas em branco, para que cada um lá pudesse transcrever outros poemas do seu agrado. Os nossos alunos preencheram também os seus, e alguns até publicaram poemas o jornal escolar. A maior progressão, verificada com este SL, foi a apetência pela escrita de textos expressivos, cuja consecução foi progressivamente melhorando: maior variedade de vocabulário, pela procura de rimas, recursos expressivos mais elaborados que a simples comparação ou adjectivação, como é o caso da hipálage, da metáfora, do paradoxo e da fina ironia. Se no primeiro havia dúvida quanto ao desenlace, neste, como já todos se empenharam desde o início, houve uma grande concertação. Sendo o nosso propósito apresentar uma metodologia, não faria sentido, no nosso entender, alongarmo-nos mais.

Deste dois primeiros serões literários, poucas são as evidências físicas de trabalho da língua: foram realizados com a convicção de que seriam um caso único e irrepetível; foram tiradas muitas fotografias, mas não houve filmagem; a recuperação de evidências não vai muito além das nossas planificações, da nossa memória ('nossa' e da dos nossos alunos, com quem mantemos contacto através de redes sociais) e de referências nos jornais locais e no jornal escolar. Na nossa memória, sobressai o facto de, ainda hoje, alguns destes nove alunos escreverem poesia nas redes sociais, ou em blogues. Três deles submeteram-se ao exame nacional de 12º ano (destes, uma aluna não obteve sucesso). Passaram a ser colaboradores regulares do jornal escolar e, por vezes, viram os seus textos publicados nos jornais locais. Mas, mais importante: constatámos que estes jovens, que apresentavam inicialmente grandes limitações ao nível da compreensão e expressão oral e escrita, passaram a ser seleccionados, para discursar em eventos da escola, por terem desenvolvido essa competência. Nas restantes disciplinas, alguns professores acusaram melhoria na apresentação dos trabalhos e dos testes, leia-se, na estrutura do discurso. No caso da formação específica – restauração –, o seu trabalho na elaboração de ementas, assim como o atendimento ao cliente, progrediu, de acordo com informação dos docentes das respectivas disciplinas. Recordamos que este grupo de alunos, por quem e para quem foi desenvolvida a SLNP, foi aquele que, até à data, apresentou o percurso escolar, anterior ao ingresso no curso profissional, mais complicado; para estes alunos, em especial, passar a exprimir-se de forma desenvolvida foi um objectivo alcançado.

O serão seguinte, dedicado a José Saramago, foi levado a efeito com uma turma composta por alunos com um perfil francamente mais vocacionado para os estudos que os colegas com quem desenvolvemos os dois primeiros SL, o que nos permitiu aprofundar melhor o trabalho em torno da LM. Este SL teve, na nossa componente empírica, um tratamento diferente: o facto de termos gravações do SL permitiu-nos aceder a algumas das partes cujos suportes não guardámos; para além disso, havendo todo um trabalho de transposição para texto dramático do texto – narrativo – de estudo obrigatório do autor – *Memorial do Convento* –, apresentado na segunda parte do SL, guardámos muitas mais evidências, por considerarmos o texto (re)criado uma mais-valia para facultar a turmas futuras. O trabalho de (re)construção do fio da narrativa, de (re)ordenação de sequências, assim como o recurso a elipses e sumários, que apresentámos na componente empírica, revela um trabalho de leitura, análise e assimilação que permitiu a sua disseminação. A gravação do seu ‘teatro’ já foi por nós usada para ajudar alunos a melhor compreenderem a mensagem do *Memorial do Convento*: pela linguagem simples, bem como pela (re)construção. Mais do que a apreensão do ‘conteúdo’ da obra, destacamos o desenvolvimento da competência de leitura e interpretação de um romance considerado complexo, diríamos, até, difícil, o que representa evolução. Consideramos que um grupo de jovens que consegue ler e recriar um número considerável de obra do autor está apto a fazê-lo com um vasto leque de textos necessários, noutras disciplinas, para construírem conhecimento. Também realçamos a dimensão da cidadania, pela discussão de diversos temas, a saber, em torno do regime político vigente durante grande parte da vida do autor, relativamente à sua posição em relação à religião, mas, sobretudo, os seus ensinamentos em termos de solidariedade.

Finalmente, o quarto SL, dedicado a Luís de Camões, beneficiou, à semelhança do anterior, da nossa melhor atenção; trata-se de um SL que, por circunstâncias várias, acabou por envolver mais os alunos do 7º ano do que os do ensino secundário. Por outro lado, sendo levado a efeito após iniciarmos o nosso doutoramento, o nosso olhar sobre a metodologia é diferente, permitindo uma análise mais metódica, que consistiu na análise regular de dados, em termos de progressão das aprendizagens, bem como da realização de pequenos questionários que permitiram analisar o processo. Estas evidências, que constam da nossa tese, estão complementadas em anexo. A acrescentar a estes dois factores, também é de salientar o facto de este SL integrar na metodologia, por nós implementada, a realização de histórias digitais. É, pois, neste ponto, que os serões e as HD se cruzam, se complementam; em ambas as situações, o processo consiste em conduzir os alunos a pesquisar, interpretar e (re)criar texto, elemento central da disciplina que leccionamos, e suporte de outras aprendizagens. Neste nosso trabalho investigativo, para não alargarmos demasiado o nosso campo de investigação, não desenvolvemos empiricamente os resultados de outras HD, como a invenção de pequenas histórias a partir de imagens ou quadros, nem mesmo as que os alunos fizeram a partir de provérbios, onde integraram a denúncia de situações, como o *bullying*. Tencionamos, noutro contexto, fazer um estudo estritamente direccionado nesse sentido. Todavia, o processo inerente à construção das HD, esteve presente nos anteriores SL. De facto, sendo o cerne da nossa atenção a língua, o seu uso eficaz, os meios – fazerem um vídeo ou uma peça de teatro – foram apenas o pretexto, a motivação. Encaramos as actividades que promovemos, ainda, como

histórias para serem contadas: um texto escrito ou uma exposição oral, em contexto de sala de aula, uma HD, ou, ainda, a organização concertada de uma série de aprendizagens, não apenas em contexto de aula, mas alargado à comunidade, onde as outras aprendizagens se cristalizaram: os serões literários.

Esta metáfora de aprendizagem como ‘história a ser contada’ fundamentou-se em princípios que estimularam a imaginação do aluno, que o envolveram, pela distração, pela diversão, em realidades que se ligam antes de mais às suas experiências, levando-o a descobrir o(s) sentido(s) do(s) contextos(s) em que se move e integra. Foi, assim, que como resultado deste SL, surgiram as histórias digitais; muda a forma, mas mantém-se a essência: a exploração da língua, algumas vezes a ‘Lingu’Artagem’, a cultura e a História.

Fazendo um balanço dos SL, cremos que não nos limitámos a propor uma actividade circunscrita à língua e à literatura, se bem que reconhecemos a sua importância e a indispensabilidade no processo ensino e aprendizagem, quer numa perspectiva transversal a todas as disciplinas, como mediadora da construção dos vários saberes, quer como objecto de estudo, possibilitando um domínio linguístico e um aperfeiçoamento do uso da língua. No que à formação para a cidadania se refere, como houve oportunidade de confirmar convocando o currículo em causa, sublinhamos a importância das situações em que ela se desenvolveu, permanentemente, na interacção que se promoveu, não apenas entre pares e entre alunos e professores, mas também com todos os que foram chamados a intervir nas diferentes actividades realizadas. Consideramos, pois, importante, realçar que estas actividades, ao terem permitido ao aluno integrar-se como cidadão, também lhe ofereceram a oportunidade de desenvolver a compreensão e produção de textos apropriados às situações com que eram confrontados – interagiam correctamente, questionavam-se e questionavam os seus pares, exprimiam-se de forma imaginativa sobre as experiências que estavam a vivenciar, vivências essas que lhes proporcionavam a descoberta de vocabulário, de expressões que transpunham do texto escrito para situações de oralidade. Através de uma linguagem, que lhes permitia refinar a própria realidade com que se confrontavam, a aprendizagem da língua foi sendo concretizada. Foi, nessas circunstâncias, que a transdisciplinaridade se tornou uma realidade porque, como o PPCC alerta, a aula de Português oferecia, pela especificidade da disciplina, oportunidades de uma aprendizagem contextualizada, da cultura e da língua.

Definimos, pois, o SL como um projecto interdisciplinar que leva o aluno a defrontar-se com um objecto de estudo, na sua complexidade, numa dinâmica transdisciplinar; a defrontar-se com problemas e procurarem soluções; a ideia foi, é e será permitir que o pensamento não fique limitado aos conteúdos programáticos e seus aspectos cognitivos. Reforçamos, contudo, que apesar do nosso desejo de ultrapassar os limites dos conteúdos programáticos, são estes o nosso grande foco; visamos levar o aluno aperfeiçoar o uso da língua materna e, complementarmente, a construir conhecimento. É nossa convicção que não podemos permanecer de costas voltadas a outras formas de expressão, que devemos assumir abertura face à diversidade. Quando levámos a cabo os SL, não dispúnhamos da sustentação teórica que fomos integrando ao longo deste programa doutoral. Foi um processo que foi crescendo, que foi ganhando forma de acordo com os problemas que iam surgindo e com as solicitações dos nossos alunos, procurando sempre a estratégia mais adequada ao perfil de cada um. Podemos,

hoje, a distância, após questionamentos e reflexões profundas, considerar que foi a acção continuada que conduziu à concepção desta metodologia.

A sustentação teórica de que dispomos agora permite-nos encarar a nossa acção de forma sistematizada, aceitando os objectivos atingidos com satisfação e com a abertura a novas aventuras pedagógico-didácticas, procurando sempre o aprimoramento, e tendo sempre presente as particularidades do contextos e as especificidades dos perfis. Concomitantemente, a reflexão e permanente avaliação facilitou a detecção de falhas a evitar repetir, a ultrapassar; essa avaliação levou-nos e levar-nos-á a manter sempre a dialéctica *praxis*/teoria, procurando novas vias, re(i)novando a forma como concebemos o processo de ensino e aprendizagem.

O ponto de chegada é agora, para nós, um ponto de partida. Tentaremos, de forma ainda mais reflexiva, implementar novas estratégias que tentem acompanhar os reptos que a sociedade – para a qual preparamos os nossos alunos – nos vai colocando. Esperamos continuar a fazer, de cada caso, um caso de estudo que permita tornar a nossa acção mais eficaz.

Como a componente empírica comprova, agimos numa contínua dialéctica entre teoria e *praxis* que, pelas conclusões positivas, nos ajudará a abrir vias certamente adequadas às situações que nos forem surgindo, adequando a cada perfil, a cada contexto, a nossa actuação, o que não necessita de continuar a passar pelos SL nem memo pelas HD, mas sim pelo que melhor se adequar a cada caso.

Na qualidade de agente educativa, tentámos e continuaremos a tentar assumir que a educação seja uma tomada de consciência, um processo permanente de reflexão crítica sobre a realidade. É a esperança de um futuro de plena igualdade, é a maior ferramenta que podemos dar ao jovem, permitindo-lhe viver em liberdade, feliz e com justiça. Os professores são os obreiros desta construção que se produz na escola e que começa na sala de aula. Sabendo que o aluno transporta consigo um conhecimento já construído em função da sua vivência, é fundamental que o professor potencie e estabeleça uma troca de experiências, que reencante o acto educativo; as HD foram um contributo nesse sentido.

Remetemos para as notas de rodapé, e ainda, para os anexos que constituem o segundo volume do nosso trabalho de investigação. Algumas evidências – maioritariamente vídeos e fotografias – estão disponíveis *online*, pelo que indicamos os respectivos *links* no anexo B.11 Cabe ainda, aqui, referir que a presente tese se circunscreve ao tempo em que a investigação foi feita; por essa razão, as normativas mais recentes não são incorporadas: apenas comentamos, quando tal se justifica, o que de novo existe em termos de directrizes da tutela, como é o caso da introdução das metas curriculares de aprendizagem.

Dando continuidade ao nosso questionamento constante, convocamos um autor que nos é querido, sobretudo pela inquietação constante, pela procura de respostas:

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Pessoa, Mar Português. Mensagem*



BIBLIOGRAFIA





- Alarcão, I. (2000). *A escola reflexiva*. Porto: Porto Editora.
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua*, N.º9.
- Álvarez, R. (n/d). Formação superior baseada em competências, interdisciplinariedade e trabalho autónomo do estudante. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Alves, R. (2011). *Canal Portal Brasil*. Obtido em 11-Dez-2012, de O Papel do Professor: http://www.youtube.com/watch?v=_OsYdePR1IU
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas – A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa.
- Alves, R. (2011). *O Papel do Professor*. Obtido em 18-Jun-2012, de Canal Portal Brasil: http://www.youtube.com/watch?v=_OsYdePR1IU
- Alves, R. (2002). *Por uma educação romântica*. Campinas - São Paulo: Papirus Editora.
- Amor, E. (1996). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Anderson, L. K. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Antão, J. (1997). *Elogio da Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Antunes, I. (2003). *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Aristóteles. (1994). *Poética* (4ª ed.). (E. Sousa, Trans.) Lisboa: INCM.
- Arroyo, M. (2002). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Assmann, H. (1996). *Metáforas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: UNIMEP.
- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. (1962). Learning by Discovery. *Educational Leadership Magazine*.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional (trad. 2ª ed., 1978, Hold, Reinhart and Winston)*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Babin, P. (1993). *Linguagem e cultura dos media*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bação, M. (2013). Da magia da imagem à magia da criação artística. Os caligramas na aula de língua. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4809-4820). Braga: Universidade do Minho.

- Bailey, K. (1982). *Methods of social research*. New York: Free Press.
- Bakhtin, M. (2006). Autor e personagem na atividade estética. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra (pp. 3-192). São Paulo: Martins Fonte.
- Bakhtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barr, R. (1995). From teaching to learning: A new reality for community colleges. In *Leadership Abstracts*, 8. League for Innovation in the Community College.
- Barthes, R. (1984). *A morte do autor*. (A.Gonçalves, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- Barthes, R. (1973). *O grau zero da escrita. Seguido de elementos de semiologia*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente(coord.). (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Benveniste, E. (1976). *O Homem na Linguagem*. Lisboa: Editora Arcádia.
- Benveniste, E. (1989). *Problemas de linguística geral I*. (3ª ed.). Campinas: Pontes.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: McKay.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- Bohm, D. (1992). *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade*. São Paulo: Cultrix.
- Boschi, L. (2013). *Os traços da escrita da geração Y*. Obtido em 23-Out-2014, de RH.com.br: <http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/8846/os-tracos-da-escrita-da-geracao-y.html>
- Bragança, I. (2011). *Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica*. Brasil: Pontifícia Universidade de Rio Grande do Sul.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). New Jersey: Erlbaum.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, nº1.
- Bruner, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- C.E. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Calvino, I. (1995). *Seis propostas para o próximo milénio*. São Paulo : Companhia das Letras.

- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidade de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58 , pp. 65-81.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49 , pp. 3-19.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas, *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Editora Asa.
- Canale, M. e. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, pp. 1-47.
- Capote, T. (1973). *The Dogs Bark, Public People and Private Places, collection of Essays*. Random House Publishing Group.
- Carneiro, R. (2008). A Educação Intercultural. In A. T. M. F. Lages, *Portugal: percursos de interculturalidade: Desafios à identidade* (pp. 49-120). Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Carneiro, R. (2004). Aprender e educar no Século XXI. *RBPAE*. 21 (2005), pp. 11-31. Brasília: Universidade Católica.
- Carneiro, R. (2003). Do sentido e da aprendizagem: a descoberta do tesouro. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, pp. 107-123.
- Carneiro, R. (2001). Fundamentos de Educação e da Aprendizagem. In *21 Ensaios para o século XXI* (pp. 11-18). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). *Literacia e ensino da compreensão na leitura*. Obtido em 23-Jun-2013, de Interacções, nº 19: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473/427>
- Carvalho, O. M. (2013). *É para dizer o quê? – Contributo transversal do ensino-aprendizagem do Português: perspetivas de sucesso*. Dissertação de Mestrado. Porto: FLUP.
- Carvalho, P. (2008). Leituras na escola: caminhos para a sua dinamização. In E. Silva, *Leitura na escola*. São Paulo: Global.
- Cassany, D. (2012). *En_línea - Leer y escribir en la red*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos - Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Castanho, M. (2002). *A leitura através do currículo nas escolas do 2º ciclo em Portugal. Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. O Poder da Identidade*. Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Castells, M. (2001). *The internet galaxy*. Oxford: Oxford University Press.
- Ceia, C. (n.d.). Obtido em 23-Ago-2014, de E-Dicionário de Termos Literários: <http://www.edtl.com.pt>
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Chambo Ruíz, O. (2012). El uso de relatos autobiográficos para el desarrollo de la producción escrita en EPJA de la Institución educativa. (Universidade da Amazonia, Ed.). Obtido em 06-Jun-2014, de <http://www.elitv.org/documentos/tesis/Tesis%20Oscar%20Fernando>
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behavior by B.F Skinner. *Language*, pp. 26-58.
- Coelho, N. (1974). *Literatura e Linguagem (A Obra Literária e a Expressão Artística)*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio.
- Coelho, N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, XVIII, nº 1, pp. 5 - 22.
- Davis, C., Nunes, M. & Nunes, C. (2005). Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 125, 35, pp. 205-230.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Comissão Internacional de Educação para a UNESCO.
- Demo, P. (2006). *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação.
- Descartes, R. (1986). *Discurso do método*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DGIDC. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico (GIP) - Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC. (2009). *Novo Programa de Português do Ensino Básico - NPPEB*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dorman, J. (n.d.). Digital storytelling – students as directors of learning. Obtido em 08-Ago-2012, de <http://www.slideshare.net/cliotech/digital-storytelling-26161>
- Downes, S. (2007, 03-Fev.). *What Connectivism Is*. Obtido em 22-Jun-2013, de Half an Hour: <http://halfanhour.blogspot.pt/2007/02/what-connectivism-is.html>
- DT. (n/d). *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Obtido em 28-Jun-2013, de <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>
- Dubet, F. (2011, Maio-Agosto.). *Mutações cruzadas: a cidadania e a escola*. Obtido em 08-Jul-2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>
- Duborgel, B. (1995). *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eco, U. (1991-a). *A Estrutura Ausente*. São Paulo: Perspectiva.

- Eco, U. (1991-b). *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na escolaridade Básica*. Lisboa: D. Quixote.
- Eggins, E. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Bloomsbury Academic.
- Engelmann, D. (2009). *O Futuro da Gestão de Pessoas: como lidaremos com a geração*. Obtido em 23-Out-2013, de rh.com.br: <http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/4696/o-futuro-da-gestao-de-pessoas-como-lidaremos-com-a-geracao-y.html>
- Esteban, M. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH.
- Fazenda, I. (2008). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras*, 10, nº 1.
- Fazenda, I. (2003). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Obtido em 20-Jun-2013, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferreira, H. (2010). A prática do/a professor/a e a leitura: a reflexão na sala de aula. In *Revista Encontros de Vista* (pp. 21-35). Pernambuco: UFRPE.
- Ferreira, J. (2003). *Mutações Sociais e Novas Tecnologias: O potencial radical da Web*. Obtido em 18-Mar-2013, de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-potencial-radical-da-web.pdf>
- Ferreira, V. (1998). *Espaço do Invisível*, 5. Lisboa: Bertrand.
- Fiorin, J. (2008). *Elementos de análise do discurso*. 14ª ed. São Paulo: Contexto.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. (Org.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Flick, L. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fogarty, R. (1997). *Problem-based learning and others curriculum models for the multiple intelligences classroom*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- Fonseca, F., Fonseca, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística de Texto / Discurso Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidacta.
- Foucault, M. (1998). *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70.
- Foucault, M. (1970). *L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Gallimard.

- Foucault, M. (2001). Préface à la transgression (en hommage à Georges Bataille). Vol. 1, 1954-1975. In M. Foucault, *Dits et Écrits* (pp. 261 - 278). Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ega.
- Freire, P. (1994). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Educação e mudança - 21ª ed.* São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido - 17ª ed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, D. &. (2007). *O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional*. Obtido em 11-Set-2012, de http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/52826_6189.PDF
- Frye, N. (1973). *Anatomia da Crítica*. São Paulo: Cultrix.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Furtado da Cunha, A. (2009). Funcionalismo. In M. Martelotta, *Manual de Linguística* (pp. 157-176). São Paulo: Contexto.
- Gadamer, H. (2009). *Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petropolis: Editora Vozes.
- Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da práxis, 2.ª ed.* São Paulo: Cortez.
- Gama, S. (1986). *Diário*. Lisboa: Ática.
- Gardner, H. (1999). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. K. (Ed.), *Education, information and transformation* (pp. 111-131). Upper Saddle River, New Jersey: Prentiss Hall.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligência reformulada*. Barcelona: Paidós.
- GAVE. (2010). *Para uma avaliação da leitura na Língua Portuguesa*. Lisboa: GAVE.
- Genette, G. (1979). *Discurso da narrativa - Ensaio do método*. Lisboa: Arcádia.
- Genzuk, M. (1993). *Synthesis of Ethnographic Research*. (M. R. Occasional Papers Series. Center for Multilingual, Ed.) Los Angeles: University of Southern California.
- Geraldi, J. (1984). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Geraldi, J. (1997). *Portos de passagem. 3ªed.* São Paulo: Martins Fontes.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Glasser, W. (1999). *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. New York: Harper Collins Publishers.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

- Gonçalves, S. (2008). *Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino*. Obtido em 03-Mai-2015, de Revista Iberoamericana de Educación, nº 46: <http://www.rieoei.org/rie46a07.htm>
- Gonçalves, S. (1997). *Aprender a ler, ler para aprender- alguns tópicos sobre a compreensão da leitura*. Coimbra: ESEC.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As controversas fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Goodman, N. (1995). *Modos de fazer mundos*. Porto: Edições Asa.
- Goodson, I. (2007). *Conhecimento e vida profissional-Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: As Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gratiot-Alphandéry, H. (1978). O papel da leitura na formação da criança e do adolescente. In J. J. Gloton, *O poder de ler*. Porto: Livraria Civilização.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gutiérrez Rios, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad . *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 59, pp. 223-239.
- Haberlandt, K. (1982). Les expectations du lecteur dans la compréhension du texte. *Bulletin de Psychologie*. Tomo XXXV, nº 356, 733- 799, pp. 733- 799.
- Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London: Longman.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Haydt, R. (1997). *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionné & P. Raymond, *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal: Editions Logiques.
- Heidegger, M. (2005a). *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Centauro.
- Heidegger, M. (2005). *Ser e Tempo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Heidegger, M. (1951). *Qu'est-ce que la métaphysique ?* Paris: Gallimar.
- Hernández-Hernández, F. (2013). 1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research. In F. Hernández-Hernández & R. Fendler (Ed.). Barcelona: Univ. of Barcelona - Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/45264>.
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, nº 26, pp. 85-118.
- Hernández-Hernández, F. (1998a). A importância de saber como os docentes aprendem. (A. M. Sul, Ed.) *Pátio Revista Pedagógica*.
- Hernández-Hernández, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.

- Hjlemslev, L. (2006). *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva.
- Jaeger, W. (1995). *Paideia, a formação do homem grego*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Jakobson, R. (1973). *Questions de poétique*. Paris: Seuil.
- Jantsch, A. & Bianchetti, L. (1995). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Jenkinson, M. (1976). Formas de ensino. In R. Staiger(ed.), *O ensino da leitura I*. Portugal: Editorial Estampa.
- Jones, B. F. (1988). Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Orgs.), *Text learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 233-260). New York: Academic Press.
- Josso, M-C. (2007). *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Obtido em 30-Nov-2012, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2741/2088>
- Josso, M-C. (1988). Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In A. Nóvoa, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Josso, M-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Kenski, V. (2001). O papel do Professor na Sociedade Digital. In A.P. Carvalho(Org), *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Editora Pioneira Thompson Learning.
- Kleiman, A. (1999). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- Kleiman, A. (2000). *Texto & leitor*. Campinas: Pontes.
- Kleiman, A. (2009). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Koch, I. & Elias, V. (2007). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kristeva, J. (1974). *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva.
- Lamas, E.P.R. (1992). *O Texto Poético como Objecto Pedagógico – Contributos para a Pedagogia e Didácticas das Língua e Literatura Maternas*. Vila Real: UTAD.
- Lamas, E.P.R. (1988). O Texto – Ponto Fulcral na Aula de Língua Materna. *Revista Internacional de Lusofonia – O Ensino*, pp. 83-94. Pontevedra: B. Pontevedra, Ed.
- Lamas, E.P.R. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Lamas, E.P.R. (2009). *Aprendizagem ao Longo da Vida, Cursos Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Reflexões e Comentários*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Lamas, E.P.R. (2011). Symposium – Perspectiva Dialógica Interdisciplinar – Para uma Aprendizagem Contextualizada, Activa e Signficativa. In *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4705-4715). Coruña: Universidade da Coruña.

- Lamas, E.P.R. (2013). Symposium - Língua e cultura, a afirmação de cada um(a) – A identidade de um povo. In *Livro de Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Lamas, E.P.R. (2014). *Retalhos de uma vida... Tanto para recordar, tanto para contar*. Edição da autora.
- Lamas, E.P.R. (no prelo). Symposium – Repensar o ensino da língua – abordagem comunicativa Ser, comunicar, interagir, construir conhecimento. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Coruña: Universidade da Coruña.
- Lapassade, G. (1991). *L' Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lapassade, G. (2001). L' observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 1, pp. 9 – 26.
- Lapassade, G. (1992). *La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école*. Obtido em 04-Mar-2013, de <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/>
- Leal, S. (2005). Poder e Linguagem em aula de Língua Materna. Um projecto de investigação-acção com professores-estagiários de Português. In I. Alarcão, *Supervisão: Investigações em contexto educativo* (pp. 233-259). Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação/ Universidade dos Açores.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge UP.
- Magaldi, L. (Nov. de 2010). Metacognitive Strategies Based Instruction to Support Learner Autonomy in Language Learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* (61), pp. 73-86.
- Manguel, A. (1996). *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Marcuschi, L. (2001). *Da fala para a Escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. Dionísio, A. Machado & M. Bezerra, *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Martínez, R. Andrés. F. (2010). *The Social and economic impact of illiteracy: analytical model and pilot study*. Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe - OREALC/2010/PI/H/12.
- Martins, N. (2008). *Introdução à Estilística: A Expressividade na Língua Portuguesa (4ª ed.)*. São Paulo: EDUSP.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, pp. 370-396.
- Mata, F. (2003). *Como prevenir as dificuldades na expressão escrita*. Porto Alegre: Artmed.

- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Mateus, M. (2011). *Metodologia de trabalho de projecto: nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. Obtido em 20-Jun-2013, de <http://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/76/50>
- Matos, M. (1987). *Ler e escrever – ensaios*. Maia: INCM.
- Mendes, C. (2011, Jan./Jun.). Da linguística estrutural à semiótica discursivo: um percurso teórico-epistemológico. *Raído*, v. 5, nº 9.
- Mendonça, M. (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In C. Bunzen & M. Mendonça, *Português no ensino médio e formação do professor* (pp. 199-226). São Paulo: Parábola.
- Merleau-Ponty, M. (1992). A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In *Signos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Miranda, E. (2007). Ensino superior: novos conceitos em novos contextos. *Tékhne – Revista de Estudos Politécnicos*, Vol V, nº 8 , pp. 161-182.
- Molino, J. & Lafhail-Molino, R. (2003). *Homo fabulator; théorie et analyse du récit*. Montréal & Arles Leméac/Actes Sud: Leméac/Actes Sud.
- Moraes, M. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, S. Paulo: Papirus.
- Moraes, M. (2004). *O pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Morais, M. & Torre, S. (2004). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Moran, J. (2003). *Modelos educacionais na aprendizagem on-line*. Obtido em 11-Dez-2012, de http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf
- Moran, J. (2001). Novos desafios na educação - a internet na educação presencial e virtual. In T.Porto(org.), *Saberes e linguagens de educação e comunicação* (pp. 19-44). Pelotas: Editora e gráfica da Universidade de Federal de Pelotas.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morim, A. (2013). *Da leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira* (<http://hdl.handle.net/10216/72200> ed.). Porto: FLUP.
- Morin, A. (2006). Levels of Consciousness and Self-awareness: A Comparison and Integration of Various Views. *Consciousness and Cognition*, pp. 358-371.
- Morin, E. (1999). *O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget .
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley: Newbury House.

- Neto, E. & Franco, E. (2010, Jan/Jun). Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. *Revista de Educação do COGEiME* – Ano 19 – n. 36 , pp. 9-25.
- Neves, M. (1991). *Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto.
- Nicolescu, B. (2001). *O manifesto da transdisciplinaridade*. S. Paulo: Triom.
- Nicolescu, B. & alli. (2000). *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO.
- Nóvoa, A. (1988). A Biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. Nóvoa, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (2014, 23-Mai). A construção coletiva do projeto educativo da escola (*palestra proferida na Feira Educar/Educador – Centro de Exposições Imigrantes*). Obtido em 12-Jan-2015, de <https://www.facebook.com/video.php?v=766881440068891&set=vb.328652647225108&type=2&theater>.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores e as histórias de vida . In A. Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- OCDE. (2013). *L'éducation aujourd'hui 2013: La perspective de l'OCDE*. Obtido em 01-Mai-2013, de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/l-education-aujourd-hui-2013_edu_today-2013-fr
- OCDE. (2012). *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2010). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OCDE.
- Oliveira, H. (2001). Descrição do português à luz da linguística do texto.
- Oliveira, I. (2003). *O Contrato de Comunicação da Literatura Infantil e Juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Orlandi, E. (1988). A incompletude do sujeito e quando o outro somos nós? In E. Orlandi & alli, *Sujeito e texto. Cadernos PUC* (pp. 6-16). São Paulo: Unicamp.
- Orlandi, E. (2005). *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes.
- Ortega e Gasset, J. (1967). *Meditações do Quixote*. São Paulo: Iberoamericana.
- Orwell, G. (2002). 1984. Porto: Público C.S.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- Patela, N. (2013). Contar histórias, reflectir sobre a língua e cultura... À distância de um clique. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4821-4835). Braga: Universidade do Minho.
- Patela, N. & Lamas, E. P. (2013a). Art-research and enchanted learning – Guernica: promoting language performance as well as critical thinking. (F. Hernández, & R. Fendler, Eds.). *1st Conference on Arts- Based and Artistic Research: Critical*

- reflections on the intersection of art and research*. Obtido em 24-Abr-2014, de: <http://hdl.handle.net/2445/45264>
- Patela, N. & Lamas, E. (2013b). Histórias digitais e produção de textos: apresentação de uma experiência com alunos do 7º e do 10º ano. *Ensinar e aprender Português num mundo plural – Livro de resumos – III EIP (Encontro Internacional do Português) / III SIELP (Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa)* (pp. 51-52). Santarém: ESE Santarém.
- Patela, N. & Lamas, E. (2013c). (Re)Encantar a aprendizagem – Guernica: desenvolvendo a língua materna e o pensamento crítico. *Imaginar – Revista da APECV* – nº 56, pp. 64-67.
- Patela, N. & Lamas, E. (2013d). Voando para além da Literatura. In APECV, *25Nonstop-25º Encontro Nacional APECV*.
- Pêcheux, M. (1995). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: FUCAMP – Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris: Gallimard, Folio.
- Pereira, A. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2000). *A pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe: onze dilemmes. In *Cahiers Pédagogiques*, 326 (pp. 13-18). Genève: Université de Genève.
- Pessoa, F. (n/d). *Bernardo Soares (fragmento 19) – Escrever*. (vv, Ed.) Obtido em 04-Abr-2013, de MultiPessoa – Arquivo Pessoa: <http://multipessoa.net/labirinto/bernardo-soares/19>
- Pessoa, F. (1986). Mensagem. In *Obra Poética* (Vol. I). Circulo de Leitores.
- Peters, S. (Ag de 2012). *Stories and Storytelling in Extension Work*. Obtido em 28-Out-2012, de Journal of Extension Vol. 50, Nº 4: <http://www.joe.org/joe/2012august/a1.php>
- Piaget, J. (1966). L'épistémologie et ses variétés. In J. P. (Ed.), *Logique et Connaissance Scientifique*. Paris: Ed. de la Pléiade.
- Pichert, J. & Anderson, R. (1977). Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69 , pp. 309-315.
- Pinto, A. (n/d). *A Mobilização de Conhecimentos Durante a Leitura, na Aula de Língua Portuguesa*. From Sensos-e - Revista Multimédia de Investigação em Educação: <http://sensos-e.esse.ipp.pt/?p=4392>
- Pohl, M. (2000). *Learning to think, thinking to learn: Models and strategies to develop a classroom culture of thinking*. Cheltenham: Hawker Brownlow.
- Pohl, M. (2000). *Learning to think, thinking to learn: Models and strategies to develop a classroom culture of thinking*. Cheltenham: Hawker Brownlow.
- Pombo, O. (1993). A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular. In *Inovação* (Vols. 6, nº 2, pp. 173-180). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Porter, B. (2004). *About*. Obtido em 12-Jul-2012, de DigiTales - The art of telling digital stories: <http://www.digitales.us/about/digital-storytelling>
- Porter, B. (2005). *DigiTales: The Art of Telling Digital Stories*. e-book: bjpconsulting.
- Postic, M. (1989). *L'Imaginaire dans la Relation Pédagogique*. Paris: PUF.
- PPES. (2001). Programa de Português - 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científico - Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5).
- Pressley, M. (1986). The relevance of good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychologist*, 2 , pp. 139-161.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1991). *A nova aliança: a metamorfose da ciência*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Procter, C. (2003). *Blended Learning in Practice*. Salford: University of Salford.
- Prud'Homme. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Québec: Université du Québec.
- Rangel, E. (2005). Literatura e olivro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In A. Paiva & Z. Versiani, *Leituras Literárias - Discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Almedina, Edições 70, Coleção: Arte & Comunicação, Tema: História Da Arte.
- Rebelo, D. (1990). A problemática do texto na língua portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 3.
- Reid, J. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly*, 21, pp. pp. 87-111.
- Reis, C. & Lopes, A. (1987). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Reis, C. (2001). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.
- Rijlaarsdam, G. B. (2005). In *Effective learning and teaching of writing. A handbook of writing in education*. New York: Kluwer Academic Publisher.
- Robertson, R. (1994). Globalisation or Glocalisation. *Journal of International Communication*, 1, pp. 33-52.
- Rollot, O. (2012). *La Génération Y*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rosa, S. (2000). *Construtivismo e mudança*. São Paulo: Cortez.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In R. Spiro & B. Bruce, *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sacristán, G. (2001). A educação que temos, a educação que queremos. In F. Invernón, *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artimed.
- Sacristán, G. (2000). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology integrated approach for engaged student learning. *Education Tech Research*, pp. 487-506.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Santos, C., Arinte, M., Diniz, M. & Dovigo, A. (2011). *O processo evolutivo entre as gerações X, Y e Baby Boomers*. São Paulo: Semead.
- Santos, E. & Praia, J. (1992). Percurso de mudança na didática das ciências: sua fundamentação epistemológica. In F. Cachapuz (org), *Ensino das ciências e formação de professores* (pp. 7-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre Educação II: O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Saramago, J. (2009). *Caim*. Alfragide: Caminho.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant*. Paris: Gallimard.
- Saussure, F. (2006). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.
- Saveli, E. (2006, Jan-Jun). Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*, 1, pp. 94-105.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Cambridge: Basic Books, Inc.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Obtido em 20-Jun-2013, de: Elearnspace: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Silva, C. A. (2011). O texto e suas implicações no trabalho pedagógico com a leitura na sala de aula. *Anais do V Fórum Identidades e Alteridades*. Sergipe, Brasil: UFS – Itabaiana.
- Silva, E. (2011). *O ato de ler - fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.
- Silva, E. (1988). *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez.
- Silva, M. (2003). Leitura, texto, intertextualidade, paródia. *Acta Scientiarum*, 25, pp. 211-220. Maringá.
- Silva, M. (2011, 25/26-Março). O que vê tu? O poder das imagens no contexto da vida responsável. S.Pereira (Org.), *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*.
- Silva, V. (1988). *Teoria da Literatura*, 8ª edição. Coimbra: Almedina.
- Silva, V. (1998a). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português – Comunicação apresentada ao «Encontro de Educação» organizado no Porto e em Lisboa, em 8 e 14 de Maio de 1998, pela Porto Editora. *Diacrítica* 13, pp. 23-31.
- Sim-Sim, I. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação*, 7.
- Sim-Sim, I. (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo*. (I. Sim-Sim, Ed.) Obtido em 01-Abr-2013, de Casa da Leitura: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000736_FLE.pdf
- Skinner, B. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. S. Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Soares, C. (2012). *Criação literária sob mediatização: Houellebecq, Nothomb, Chessex/ Création littéraire sous contexte médiatisé: l'oeuvre de Michel Houellebecq, Amélie Nothomb et Jacques Chessex* – tese de Doutoramento em Literatura. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro – A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 1º Vol. - Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. (1998). *A construção escolar de comunidades de leitores - leituras do manual de português. Dissertação de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. (1989a). *A Interpretação de Textos na Aula de Português. Aspectos pedagógico-comunicativos e interactivos - Dissertação de Mestrado (Vol. I)*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. (1989). *Ler na escola*. In F. S. (org.), *O ensino- aprendizagem do português - teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Stevick, E. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Strauss, W. H. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage Books.
- Todorov, T. (1978). *Os Géneros do Discurso*. Lisboa: Edições 70.
- Todorov, T. (1982). *Retórica e Estilística*. In O. Ducrot & T. Todorov, *Dicionário das Ciências da Linguagem (6ª ed.)*. Lisboa: Dom Quixote.
- Toffler, A. (1995). *Criando uma nova civilização: a política da terceira onda*. Rio de Janeiro: Record.
- Torrado, A. (2013). O ensino do Português tem mergulhado no silêncio. *Palavras*, nº 42-43. (J. Aido, Interviewer) APPP.
- Travaglia, L. (2007). Alfa, nº 51. São Paulo.
- Travaglia, L. (2001). Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos. *Estudos Linguísticos XXX*. Artº 2000.
- UNESCO. (2006). *Education for All. Literacy for Life*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *EFA Global Monitoring Report. The Quality Imperative*. EFA Global Monitoring Report. The Quality Imperative: UNESCO (ed).
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições Asa.
- Valente, M. O., Salema, M. H., Morais, M. M. & Cruz, M. N. (1989). A meta cognição. *Revista de Educação*, 1(3), pp. 47-51.
- Van Dick, T. (1992). *Cognição, discurso e interação [trad]*. São Paulo: Contexto.
- Van EK, J. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Veiga, I. (2010, Jan.-Jul). Eu, professora: uma narrativa autobiográfica. *Linhas Críticas*, 16, pp. pp. 183-191.
- Vieluf, S. e. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. Obtido em 10-Jun-2013, de OECD-iLibrary: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>
- Vigotsky, L. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S. Paulo: Martin Fontes.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*, Ed. Michael Cole. Cambridge: Harvard UP.
- Vygotsky, L. (2002). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wernick, C. (1999). Educación Holística y Pedagogía Montessori. *Educación Hoy*, nº10 .
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford UP.
- Willetts, D. (2011). *The Pinch: How the Baby Boomers Took Their Children's Future - And Why They Should Give it Back*. Atlantic Books.
- Winograd, T. (1977). A framework for understanding discourse. In M. Just & P. Carpenter, *Cognitive processes in comprehension* (pp. 63-88). New jersey,: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wittgenstein, L. (1987). *Tratado Lógico-Filosófico: Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Xavier, A. (2010). *Sobre língua, linguagem e Linguística — entrevista a M. A. Perini*. Obtido em 31-Jan-2015, de ReVEL, Vol. 8, n. 14: www.revel.inf.br
- Yin, R. (1994). *Case study research-Design and methods*. London: Sage.



ÍNDICE DE AUTORES

- Alarcão, 11
 Alexopoulou, 164, 166
 Alves, 117, 182, 186, 187
 Amor, 106
 Anderson, 95, 97, 103
 Antão, 32
 Aristóteles, 68, 69
 Assmann, 117
 Ausubel, 4, 25, 85, 102, 182
 Bailey, 139
 Bakhtin, 67
 Barthes, 79, 110
 Benveniste, 54, 57
 Bloom, 34, 35, 36
 Bogdan, 135, 138, 139, 153
 Bohm, 100
 Boschi, 18
 Brown, 132
 Camps, 111
 Carneiro, 12, 13, 14, 29, 30
 Carvalho, 94, 99
 Cassany, 79, 83, 98, 99, 112, 118, 242
 Castanho, 95
 Ceia, 65, 66, 79
 Chambo Ruíz, 187
 Charaudeau, 76
 Chomsky, 33, 111
 Coelho, 72
 Coutinho, 103, 135, 136, 137, 138
 Day, 172
 Delors, 12, 13, 14, 29, 151, 179, 183, 192, 195, 196
 Demo, 102
 Descartes, 101
 Dewey, 115, 184
 DGIDC, 33, 90, 98
 Downes, 38, 39
 Eco, 79, 80
 Egan, 42, 49
 Eggins, 67
 Engelmann, 17
 Fazenda, 114
 Fernandes, 135, 136
 Ferreira, 19, 53, 57
 Fiorin, 229
 Flavell, 132
 Flick, 153
 Fonseca, 108
 Fortin, 137
 Foucault, 54
 Freire, 83, 128
 Frye, 69
 Gadamer, 80
 Gama, 46, 61, 240, 243, 248, 251, 254, 265, 270, 271, 274, 275, 279, 281, 282, 284
 Gardner, 14, 36, 44
 GAVE, 31, 130
 Genette, 147, 232
 Genzuk, 154
 Ghiglione, 139
 Goleman, 172
 Gómez, 141
 Gonçalves, 95, 97, 277
 Gonnet, 195
 Goodson, 143, 144
 Guba, 138, 141
 Gutiérrez Rios, 167
 Hammersley, 153
 Hargreaves, 120
 Heidegger, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 87, 105
 Hernández, 119, 121, 193, 194
 Hjelmslev, 52
 Jaeger, 181
 Jakobson, 64, 65, 90
 Jantsch, 114
 Kleiman, 4, 76, 80, 81
 Kolb, 36, 182
 Kristeva, 82
 Lamas, 1, xi, 54, 84, 85, 107, 115, 181, 183, 218
 Lapassade, 153
 Leal, 106
 Leite, 175

- Lejeune, 147
 Manguel, 83
 Marcuschi, 74
 Martínez, 26
 Martins, 60
 Maslow, 34
 Mata, 112
 Mateus, 174, 175, 233, 235
 Matos, 66
 Mendes, 52, 204
 Miranda, 25
 Molino, 232
 Moraes, 119
 Morin, 10, 11, 24, 93, 123, 196
 Neto, 15, 17, 19, 20, 23
 Neves, 205
 Nicolescu, 115, 125, 185
 Nóvoa, 10, 11, 144, 145
 OCDE, xv, 11, 26, 27, 31, 32, 89, 129
 Oliveira, 74, 76
 Orlandi, 4, 58
 Orwell, 10
 Pêcheux, 4, 58
 Pereira, xi
 Perrenoud, 43, 107
 Pessoa, 57, 83, 144, 145, 162, 165, 190, 219, 220, 221
 Piaget, 5, 34, 36, 111
 Pichert, 97
 Pinto, 1, 86, 87, 110, 249
 Pohl, 35, 36
 Pombo, 114
 Porter, 41, 49
 PPES, 74, 159, 228
 Prigogine, 117
 Rangel, 81
 Reid, 36
 Reis, 66, 162, 228, 230
 Rollot, 18
 Rumelhart, 85, 95, 103
 Saramago, 51, 165, 220, 221, 222, 225, 228, 229, 231, 237, 238
 Sartre, 54
 Saussure, 52, 57, 65
 Saveli, 146
 Siemens, 38, 39
 Sim-Sim, 32, 82, 91
 Soares, B. xi, 57
 Soares.C., 9
 Strauss, 17
 Todorov, 60, 65, 66
 Torrado, 179, 257
 Travaglia, 75
 UNESCO, 26, 27, 29, 118, 130
 Valadares, 94
 Veiga, 146
 Wernick, 182
 Willetts, 17
 Wittgenstein, 62, 179, 237
 Xavier, 53
 Yin, 138, 141, 142



ANEXO A



RESUMEM DE TESIS

La época en la que vivimos se caracteriza por rápidos cambios que se reflejan en los diferentes niveles de la sociedad y del mundo, lo que influye, inevitablemente, en la educación. Esta se ve obligada no sólo a adaptar los enfoques pedagógicos al perfil de los alumnos de la era digital, sino también a repensar constantemente en las estrategias, contenidos y competencias que deberán tener los ciudadanos del siglo XXI.

Si el paradigma de la educación ha ido sufrido alteraciones a través de los siglos, siguiendo la evolución de la sociedad y adaptándose a ella, ahora, más que nunca, la educación sufre profundos cambios dictados por una economía mundial en crisis que impulsó una sociedad aún más competitiva, donde el mercado de trabajo se ha convertido en un área de gran exigencia. Preparar a los estudiantes de hoy para el mundo de mañana se ha convertido en una de las prioridades educativas. Preparar el alumno es ponerlo en el centro del aprendizaje, ya no como un mero receptor y reproductor, sino como elemento central y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario convertirlo en un aprendiente, no sólo capaz de intervenir en su aprendizaje en la escuela, sino también alguien capaz de dar respuesta en el mundo del trabajo en el que, cada vez más, se requiere la capacidad de continua actualización, renovación y adaptación. Significa, en realidad, llevarlo a entender que el conocimiento no es algo cerrado y que tiene que abrirse, de forma creativa, a un mundo multicultural, que cambia continuamente.

No hay duda de que el declive de la sociedad de la información ha dado paso a la sociedad del conocimiento que, a su vez, apunta para la sociedad del conocimiento/aprendizaje. En el inicio del nuevo milenio, uno de los nuevos retos de la educación es repensar la manera de promover el desarrollo de las habilidades requeridas por la sociedad, sobre todo la capacidad de (re)organizar el pensamiento de acuerdo con la información solicitada o recibida, formal o informalmente, es decir, la capacidad de actualizarse y adaptarse de forma constante y sin parar. Por tanto, un punto de vista holístico debe tomar un papel de liderazgo en la educación del ser, como lo confirman las directrices emitidas por la OCDE. Una educación que mantenga estructuras de conocimiento compartimentadas, en la que el estudiante se ve sólo como un receptor pasivo, se opone a un modelo basado en procesos interactivos, constructivos y colaborativos de la construcción del conocimiento. El Conectivismo, con el potencial que ofrece, y el aprendizaje basado en problemas, parecen como posibles maneras de responder a esa necesidad –dar paso al diálogo interdisciplinar y transdisciplinar– ya que los estudiantes acceden fácilmente a la información, simplemente conectándose a un ordenador o un teléfono móvil con acceso a internet, establecen redes de contactos, comparten conocimientos, interactúan y discuten sobre ellos. Nos guiamos, para ese fin, por documentos internacionales como la UNESCO y la OCDE, y por documentos nacionales procedentes del Ministerio de Educación.

En este contexto, en una sociedad diversa y cambiante, es donde los interesados en el mundo de la educación –ministerios, centros educativos, grupos de docentes y profesores–

deberían reflexionar sobre los retos a los que se enfrentan y repensar sus prioridades, sus directrices, sus objetivos, su evaluación y su adecuación a los estudiantes y al mundo. Al reflexionar sobre ‘qué y ‘cómo’ enseñar, es decir, qué planes de estudio implementar, y por medio de qué procesos didácticos, con el fin de preparar a los estudiantes para los nuevos retos que se les colocarán, se convierte en el centro de atención de la escuela, en general, y de la nuestra, en particular. Nuestra manera de encontrar el camino es a través del cuestionamiento constante, que resulta de la reflexión sobre la *praxis*, con el fin de permitir la apertura a la investigación, la mejora de nuestra actuación como docente; reflexionamos, es decir, nos preguntamos, en definitiva, sobre la didáctica y el currículo:

- ¿Qué enseñar?
- ¿Cómo hacerlo para que el aprendizaje sea significativo?
- ¿Qué papel tiene la lengua materna que se enseña en el mundo actual?
¿De qué manera pueden ser impulsoras la lengua materna y la literatura de otros aprendizajes?
- ¿Cómo contribuye la lengua materna y la literatura para la formación integral del ciudadano que requiere la sociedad?
- ¿De qué manera el conocimiento de la lengua puede fomentar el aprendizaje y contribuir a la integración de la persona en el mundo?
- ¿En qué documentos basar nuestra acción educativa?
- ¿Qué metodologías permiten una mejor adaptación del plan de estudios al perfil de nuestros estudiantes?

Intentamos, en los últimos años, obtener respuestas a estas preguntas, tanteando entre la intuición y la búsqueda de (in)formación, buscando estrategias y materiales didácticos que permitan encontrar soluciones a los problemas con los que nos enfrentamos. La investigación y la reflexión se convierten en una prioridad para nosotros y en este contexto empezamos este trabajo de investigación. Nos atrae esencialmente la perspectiva en la que la teoría se cruza de forma dialógica con la *praxis*, lo que permite la interacción constante entre el ‘yo’ profesor y el ‘yo’ de los estudiantes. El análisis retrospectivo nos lleva a descubrir que por medio de la relación pedagógica llevamos a los estudiantes a descubrir y a descubrirse; en ella se focaliza nuestra atención, es lo que nos impulsa a investigar.

En el momento en que entramos en esta fase de investigación, nuestro foco de interés es esencialmente la enseñanza de la escritura. Como profesor de lengua materna, nuestra principal preocupación es asegurar que el mayor número posible de estudiantes sea capaz de entender textos y pueda expresarse oralmente y por escrito con corrección. En este contexto surge la idea de utilizar las historias digitales para impulsar esta competencia. Nuestro interés en ellas y el esfuerzo de constituir las al servicio del aprendizaje, se justifican por permitir enfocar el proceso de planificación y la pragmática de la escritura en el alumno, para dar espacio y fomentar la creatividad de cada uno y proporcionar una interacción que induce y facilita la aceptación de los demás, mientras que valoriza y engrandece el ‘yo’. Además, por ser contruídas y compartidas en el entorno digital, es inseparable de los gustos y experiencias de los estudiantes, lo que representa un valor añadido para llevar a los estudiantes a aprender, crear e innovar. Se

consiguen así promover entornos favorables para el intercambio de conocimiento que no se limitan a la materia de estudio impartida por nosotros.

En la parte teórica, se presentan las historias digitales y su uso para el aprendizaje como una metodología. Sin embargo, tanto el título de nuestro trabajo, como el componente empírico, se centran en otra metodología que proponemos: veladas / noches literarias (SL –el producto final– / SLNP –cuando hablamos de la metodología–). Se trata de una metodología implementada por nosotros, negociada con los estudiantes, a quienes reconocemos un papel de liderazgo en su diseño. Por lo tanto, apoyan nuestra praxis, directrices, normas y teorías presentadas en tres capítulos.

En el capítulo 1, se describen los perfiles generales de los estudiantes destacados en función de los perfiles; entendemos que hay que conocerlo(s) para encontrar y optimizar la mejor manera de satisfacer sus necesidades, sus características, su modo de aprender e entender. Entonces, por constatar las grandes deficiencias de estudiantes portugueses en esta competencia, cuestionamos el concepto de alfabetización, con los documentos de fundación (inter)nacionales, que se encuentran en los informes resultantes de la aplicación de las pruebas de PISA en Portugal. Es ante todo responsabilidad del profesor de la lengua materna, el desarrollo de esta competencia. Aquí, entonces, presentamos las teorías del aprendizaje que parecen ser las más adecuadas al perfil de estos jóvenes. Entre ellos, se destacan el Conectivismo, el Aprendizaje basado en problemas y Blended Learning. Estas teorías que sustentan la pertinencia de una pedagogía de empatía, que presentamos en la parte teórica, y consubstanciada en base a historias digitales. Este capítulo está principalmente basado en los pilares teóricos de la producción científica de Carneiro, Cassany, Delors, Downes, Egan, Fortín, Gardner, Lamas, Morin, Novoa, Porter y Siemens, entre otros autores debidamente referenciados.

En el capítulo 2, profundizamos el concepto de lenguaje, que es la característica central y primordial de las clases de lengua materna, así como el vehículo de conocimiento –el conocimiento de uno mismo y del otro–. Por lo que hacemos hincapié en su dimensión ontológica.

Así, cuando el aprendizaje tiene lugar en gran medida, por la lectura, y cubre el plan de estudios del curso, enseñamos una considerable variedad de textos literarios, se define qué se entiende por literatura, y buscamos para distinguir el texto literario del texto no literario. Esta tarea no resulta eficaz en la actualidad, concluyéndose que la separación de géneros (ya) no tiene sentido, debido a la permeabilidad y la heterogeneidad entre ellos. En cuanto a la lectura, la consideramos no sólo en el sentido global –la lectura permite hacer la lectura del mundo–, sino también como medio de construcción del conocimiento. Nuestro enfoque se hace de acuerdo con el principio de la centralidad del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí, mantenemos nuestro argumento basado en los autores de los que podemos destacar los más referenciados: Ausubel, Barthes, Benveniste, Cassany, Foucault, Freire, Frye, Heidegger, Kleiman, Lamas, Merleau-Ponty, Morin, Orlandi, Pêcheux, Sartre y Travaglia.

En el capítulo 3, hacemos hincapié en las implicaciones pedagógico y didácticas de la lectura en un constante proceso de (auto)cuestionamiento, con el objetivo de encontrar una manera de llevar al estudiante a descubrir, crear e innovar. Nos preguntamos qué condiciones

básicas son propicias para la práctica de la metacognición y la mejora del proceso de aprendizaje. En este contexto, apoyamos la enseñanza de la LM con y a través del arte, lo que llamamos *Lingu'Artem*. Por medio de 'Lingu'Artem' proyectamos nuestra acción de manera inter y transdisciplinar, dando por sentado la convicción de que el profesor puede transformar el ambiente de aprendizaje en un lugar de encanto, seducción y libertad, en el cual prevalezca la creatividad. Un lugar donde el aprendizaje se lleva a cabo con placer, donde el conocimiento está en perpetua construcción. Por esta razón, la metacognición se convierte en un objetivo marcado, ya sea por los alumnos o por los profesores, ya que el aprendizaje del estudiante está directamente relacionado con el aprendizaje que hacen los profesores para mejorar su actividad pedagógica. Así que una de las formas que destacamos para mejorar el resultado docente es la proximidad con las necesidades de los estudiantes de acuerdo a sus diferentes perfiles, su(s) contexto(s), con el fin de proporcionar a cada uno de ellos una formación integral, reflexionando sobre su(s) tipo(s) de inteligencia(s) y de sus procesos de aprendizaje.

Este capítulo se basa en el trabajo científico de algunos autores, que hemos citado, de los cuales destacamos Assmann, Cagliari, Camps, Cassany, Freire, Heidegger, Hernández-Hernández, Lamas, Morin, Piaget, Vygotsky, Read y Rumelhart.

Concluimos el componente teórico con una reflexión sobre la metacognición y la importancia de la actuación intencional del profesor como promotor de autorregulación, asumiendo un papel clave en la preparación de los estudiantes para planificar y supervisar su aprendizaje, haciendo que se multipliquen las situaciones de investigación y resolver problemas complejos, en el curso de la cual se lleva a elegir entre varias alternativas, y también a anticipar las consecuencias de estas decisiones. Así, el profesor promueve una competencia básica para el aprendizaje durante toda la vida, que la sociedad del siglo XXI requiere. Por eso, sostenemos que lo que más importa es inducir en los estudiantes la capacidad de (re)adaptarse constantemente para construir nuevos conocimientos, e integrarlos en su bagaje de conocimientos, de forma continua y sistemática. Esta forma de ver el proceso educativo nos lleva, por lo tanto, a hacer hincapié en la importancia del cuestionamiento, de la investigación por parte del alumno.

Por lo tanto, se presenta en el componente empírico, el proceso que condujo a la creación de la metodología SLNP, que describimos de forma crítica, y donde posteriormente se integraron las historias digitales [HD] en un proceso de mejora constante de nuestra praxis. La metodología de las veladas literarias se explica en y por la práctica. En la última presentación aparecerá, como una consecuencia, la integración de historias digitales. Las estrategias están entrelazadas ya que se basan en el mismo principio: el deseo de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje significativo, según el perfil de cada uno.

El problema en la base de esta investigación, y que da nombre a la tesis que estamos presentando De la palabra al texto, del sentido leído a la creación, una visión diferente de la lectura –los SL– parte del análisis del papel de la lengua y de la literatura materna en la educación, así como la búsqueda de maneras de involucrar a los estudiantes en la construcción del conocimiento con el fin de proporcionarles un aprendizaje significativo, interdisciplinar y holístico. Por lo tanto, nuestra intención es:

- profundizar nuestra comprensión del potencial de la lengua y la literatura nativa en la formación de la persona;
- revisar el plan de estudios y las directrices de la tutela, los documentos estructurantes nacionales y europeos;
- buscar la manera de adaptar el plan de estudios para el perfil de cada estudiante y centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del uso de la pedagogía y la didáctica;
- determinar, en definitiva, cuál es el mejor camino a seguir, ¿qué estrategias y actividades que mejor sirven a nuestros propósitos.

Destacamos la dimensión ontológica del lenguaje, a la que le damos la dimensión estética, mientras que la identidad de la marca personal y nacional, así como su papel de liderazgo en los distintos aprendizajes ya sean formal o informal. En nuestra opinión, estas dimensiones dan importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia que enseñamos, que justifica el cuestionamiento y la reflexión constante por parte del profesor. Es por ello que también nos preguntamos acerca de la función del profesor, dados los nuevos paradigmas –un papel que implica el reconocimiento de la necesidad de tomar un papel más como un facilitador, un guía. A pesar de que pueda ser visto como un mero figurante, de hecho, que está llamado a ser el conductor de aprendizaje significativo; que tiene la tarea de reconectar los conocimientos (Morin, 1999).

En la parte empírica, se presentan cuatro SL, de acuerdo con el significado que atribuimos a cada uno de ellos, con su función explicativa alrededor de lo que se ha convertido para nosotros en una metodología.

El primero SL –en honor a Eça de Queiroz– está precedido por referencias a las diversas actividades que promovemos con el fin de llevar a los estudiantes a poner en práctica el contenido prescrito por el Ministerio de Educación. No entran en detalle con respecto a este punto, en la medida en que el propósito es ilustrar la forma, la relación que llevó a la primera SL. Teniendo en cuenta que esto fue tomando forma a lo largo del año escolar, se optó por describir con precisión el proceso, el camino, desde la idea de involucrar a los estudiantes en la lectura de la obra maestra del autor, lo que sugiere la demanda de las referencias gastronómicas en el texto –ya que se tratan de estudiantes de un curso profesional de hotelería–, la idea de una cena temática que se convirtió progresivamente en el primer SL. Siendo el proceso evolutivo que nos interesa, nos encontramos obligados a describirlo.

El segundo SL, dedicado a Fernando Pessoa, se describe de una forma muy reducida, ya que es un proceso en el que el producto final ya tiene una estructura definida. Los estudiantes saben perfectamente por qué el estudio de ciertos temas y lo hacen con más convicción. Si en el primer SL había duda sobre el resultado de este, en este segundo ya todos están comprometidos desde el principio, hay una gran coordinación, son los propios alumnos a proponer casi todo. Y siendo nuestro propósito presentar una metodología, no tendría sentido, en nuestra opinión, atrasar más.

En estos dos primeros SL, tenemos poca evidencia física de trabajo sobre la lengua; pensamos que sería un evento único e irrepetible, había muchas fotografías pero no hubo

grabaciones, la evidencia de la recuperación no va mucho más allá de nuestras planificaciones, nuestra memoria ('nuestra' y nuestros estudiantes, con los que tenemos contacto a través de las redes sociales) y referencias en los periódicos locales y en el periódico del centro educativo.

El siguiente SL, dedicado a José Saramago, tiene un tratamiento diferente: por un lado, el hecho de que tenemos grabaciones de él nos ha permitido el acceso a algunas de las acciones; por el otro, hay un trabajo de entera transposición de texto narrativo para el dramático. Se trata de una obra de estudio obligatorio del autor –*Memorial do Conventoo*– presentado en la segunda parte de la SL. Hemos guardado muchas más pruebas, teniendo en cuenta que el texto (re)creado puede ser valioso para otros grupos de alumnos. En este contexto, hacemos la caracterización de la clase en cuestión, ahora integrada por alumnos con un perfil francamente diseñada para los estudios que los compañeros que desarrollaron los dos primeros SL. También profundizamos más el trabajo alrededor de la lengua. Pero, reiteramos; especialmente por haber mantenido las tales 'evidencia' por intuir que podrían ser de utilidad para otras clases.

Por último, el cuarto SL, dedicado a Luis de Camões, también tiene una mejor atención, por diversas razones. Es un SL que acaba por involucrar a más estudiantes del séptimo año que de la enseñanza secundaria. Por otra parte, se lleva a cabo después de que empezamos nuestra PhD, por lo que nuestro punto de vista de la metodología es diferente, lo que permite un análisis más metódico. Sumado a estos dos factores, también es digno de mención el hecho de que SL integra una metodología implementada por nosotros en el mismo año: las historias digitales que crean.

En resumen, nuestra intervención se basa en la metodología múltiple que nos lleva a centrarnos en los casos experimentados en el pasado que, a su vez, implica en una inmersión en la intervención realizada por nosotros, cuestionándola, estimulada por los principios rectores de nuestro trabajo como docente. También presta atención a los contextos involucrados, las influencias que aportan al entorno escolar, especialmente en relación con el tipo de cursos que son objeto de nuestra atención –los cursos de formación profesional–.

Creemos que lo que aprendemos puede convertirse en una buena historia para contarse, o por medios más tradicionales –un texto escrito o una presentación oral en clase– ya sea a través de una HD, sea también la organización coordinada de una serie de aprendizaje, no sólo en el contexto de la clase, sino que se extendió a la comunidad, al igual que con los SL. Transformando el aprendizaje en una historia para contar, más adecuado al perfil de cada uno, nos basamos en principios que estimulan la imaginación, con la participación del alumno –a través del juego de diversión, arte– en realidades que se unen, en primer lugar, a sus experiencias, que lo llevan a descubrir lo(s) sentido(s) y lo(s) contextos (s) en que se mueve y se integran.

En conclusión, presentamos los resultados de nuestra intervención, que cruzaron de forma sistemática con la teoría, lo que permite una reflexión continua. Como nuestro componente empírico demuestra, actuamos en una dialéctica permanente entre la teoría y la praxis que por los resultados positivos nos ayudará a abrir vías seguramente apropiadas para situaciones que nos vayan surgiendo, adaptándose a cada perfil, a cada contexto, nuestra acción.



Departamento de Didáctica e Organização Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexos de la
Tesis Doctoral

Da palavra ao texto, do sentido lido à criação
Um outro olhar sobre a leitura e a escrita - Serões
Literários

Autora: Nelma Cristina Mesquita Gomes Patela

Directora:

Profesora Catedrática Estela Pinto Ribeiro Lamas

Santiago de Compostela, Julho de 2015

CONTEÚDO DOS ANEXOS

- **Anexo B1** (p. 1)– Programa curricular dos cursos profissionais de nível secundário.
- **Anexo B2** (p. 236)- Programa curricular do ensino secundário.
- **Anexo B3** (p. 336) – Teste de diagnóstico aplicado em 2007 à 1ª turma de 10º ano.
- **Anexo B4** (p. 343) - Síntese das características dos Textos do Domínio Transaccional estudados (material facultado aos alunos).
- **Anexo B5** (p. 347) – Rascunho de carta: Pedido de empréstimo de vestuário.
- **Anexo B6** (p. 349)– Inquérito: conhecimentos sobre *Os Lusíadas* e alguns exemplos de respostas, comentadas por nós.
- **Anexo B7** (p. 357) – Os grupos de nível.
- **Anexo B8** (p. 363)– Inquérito aos alunos.
- **Anexo B9** (p. 367)- Exemplos de questões colocadas aos alunos
- **Anexo B10** (p. 375)– Algumas resposta(s) a perguntas colocadas no anexo B.9
- **Anexo B11** (p. 377)– Links com evidências de Histórias digitais e dos Serões.

CURSOS PROFISSIONAIS DE NÍVEL SECUNDÁRIO

PROGRAMA

Componente de Formação Sociocultural

Disciplina de

Português

Direcção-Geral de Formação Vocacional

2004/2005



Parte I

Orgânica Geral

Índice:

	Página
1. Caracterização da Disciplina	2
2. Visão Geral do Programa	3
3. Competências a Desenvolver	10
4. Orientações Metodológicas / Avaliação	11
5. Elenco Modular	22
6. Bibliografia	23



1. Caracterização da Disciplina

A disciplina de Português integra-se na Componente de Formação Sociocultural sendo, por isso, comum a todos os cursos. Visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento progressivo de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna. Assim, a aula de Português deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.

Esta disciplina permitirá também que, no final do curso, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transaccional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana.

Saber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades, sentimentos é vital para assegurar uma boa participação na sociedade em que estamos inseridos. Importa, pois, educar para a compreensão mútua entre interlocutores, condição primordial do agir comum. Neste sentido, reveste-se de particular importância promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação.

A aula de Português deve ser, pela especificidade da disciplina, um espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte estruturalmente integrado nos outros saberes. Exige, pois, um investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que efectivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar.

A aula de língua materna deve ser, fundamentalmente, orientada para a consciência e fruição integral da língua.



2. Visão Geral do Programa

O programa de Português pretende ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas componentes *Compreensão Oral*, *Expressão Oral*, *Expressão Escrita*, *Leitura* e *Funcionamento da Língua*, instituídas como competências nucleares desta disciplina. Visando o desenvolvimento e o treino de usos competentes da língua, concede-se particular importância à reflexão sobre a sua estrutura e funcionamento, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística.

Este programa valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno. A prática reflexiva é um meio eficaz para desenvolver e consolidar competências, permitindo ao aluno a sua autonomia e, simultaneamente, a tomada de consciência do que sabe, do que não sabe, do que aprende, do que falhou, do que falta aprender, da estratégia que utilizou, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação global e multidimensional do aluno.

Para realizar a interacção entre as diferentes competências, seleccionaram-se vários tipos de textos onde há uma evidente articulação entre protótipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional) e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os *media*, relações gregárias e relações transaccionais). Desta forma, a tipologia textual prevista adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sócio-cultural e profissional. As várias competências poderão ser desenvolvidas e explicitadas a partir dos textos previstos com o objectivo de consciencializar os alunos para a língua e, consequentemente, para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental para a interacção com o mundo. Espera-se, pois, que o aprofundamento das estratégias de recepção e produção dos textos orais e escritos permita aos jovens um domínio mais completo e consciente do sistema linguístico de que são utilizadores.

No que se refere à compreensão/expressão oral, o programa, através dos objectivos e conteúdos enunciados, pretende evidenciar alguns pressupostos que permitam a prática de uma eficaz e adequada interacção verbal.

Quanto à expressão escrita, pretende-se que seja instituída uma **oficina de escrita**, em que sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas, a partir das quais se desenvolverão as competências naturalmente envolvidas neste tipo de actividade. Propõe-se que esta oficina seja entendida como um trabalho laboratorial, constituindo um espaço curricular em que a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos se inscrevem como componentes privilegiadas.



No âmbito da leitura, promove-se o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com o curso ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transaccional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania.

A leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Nesse sentido, são seleccionados, para leitura obrigatória, autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum. O convívio com os textos literários acontecerá também quando se puserem em prática **contratos de leitura** a estabelecer entre professor e alunos. Estes contratos devem permitir a leitura de, pelo menos, um livro que se inclua na tipologia preponderante em cada módulo.

Decorrente do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser equacionada nas várias etapas da prática lectiva, recorrendo a procedimentos formais e informais adequados ao objecto a avaliar: compreensão/expressão oral, escrita, leitura, bem como o funcionamento da língua, transversal a todos os domínios.

Autonomia e responsabilidade são indissociáveis neste programa e podem conduzir a uma dinâmica inovadora e participada, no sentido da procura de respostas diversificadas para os desafios que se colocam a todos, professores e alunos.

Este programa resulta do ajustamento do programa de Português dos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados ao modelo curricular dos cursos profissionais, garantindo aos alunos uma formação geral comum. Apresenta-se estruturado em doze módulos, distribuídos por um total de 320 horas ao longo do ciclo de formação, tendo cada módulo uma identidade própria que inclui a apresentação, as competências a desenvolver, os objectivos de aprendizagem, o âmbito dos conteúdos, as situações de aprendizagem/avaliação e a bibliografia/ outros recursos.

Os quadros que a seguir se apresentam contêm:

- . a visão geral dos **conteúdos processuais** (comuns a todos os módulos), referentes aos procedimentos que garantem a aquisição e o aperfeiçoamento das várias competências a desenvolver no espaço aula;
- . os **conteúdos declarativos** cuja especificação constará no corpo de cada módulo e são emergentes no processo de aprendizagem. Estes conteúdos estão distribuídos pelas competências nucleares e devem ser trabalhados em interacção.



2.1. Visão geral dos conteúdos

2.1.1. Conteúdos processuais

Compreensão/expressão oral	Escrita	Leitura
<ul style="list-style-type: none">. Estruturação da actividade de escuta/visionamento em três etapas:<ul style="list-style-type: none">– Pré-escuta/visionamento– Escuta/visionamento– Pós-escuta/ visionamento. Estratégias de escuta:<ul style="list-style-type: none">– Global– Selectiva– Pormenorizada. Registo de notas. Estruturação da actividade de produção em três etapas:<ul style="list-style-type: none">– Planificação– Execução– Avaliação	<ul style="list-style-type: none">. Estruturação da actividade de produção em três etapas:<ul style="list-style-type: none">– Planificação– Textualização– Revisão. Elaboração de apontamentos	<ul style="list-style-type: none">. Estruturação da actividade em três etapas:<ul style="list-style-type: none">– Pré-leitura– Leitura– Pós-Leitura. Estratégias de leitura:<ul style="list-style-type: none">– Leitura global– Leitura selectiva– Leitura analítica e crítica. Registo de notas



2.2.2. Conteúdos declarativos

Módulos 1, 2, 3 e 4			
Compreensão/expressão oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua
<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> – Registos autobiográficos em diversos suportes – Regulamentos – Registo audio de poemas – Documentários – Entrevista (radiofónica e televisiva) – Crónica (radiofónica) . Produção: <ul style="list-style-type: none"> – Relato de experiências/vivências – Descrição e interpretação de imagens 	<ul style="list-style-type: none"> . Declaração . Requerimento . Relatório <ul style="list-style-type: none"> . Carta . Relato de experiências/vivências 	<ul style="list-style-type: none"> . O verbal e o visual ¹ <ul style="list-style-type: none"> – a imagem fixa e em movimento . funções informativa e explicativa <p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos informativos diversos e os seguintes dos domínios transaccional e educativo: <ul style="list-style-type: none"> – artigos científicos e técnicos – verbetes de dicionários e enciclopédias – declaração – requerimento – contrato – regulamento – relatório . Textos de carácter autobiográfico ² <ul style="list-style-type: none"> – memórias – diários – cartas – autobiografias . Leitura literária <ul style="list-style-type: none"> . textos literários de carácter autobiográfico 	<ul style="list-style-type: none"> . Língua, comunidade linguística, variação e mudança <ul style="list-style-type: none"> – Língua e Falante – Variação e Normalização Linguística . Variedades do Português . Fonologia <ul style="list-style-type: none"> – Nível Prosódico <ul style="list-style-type: none"> . Propriedades prosódicas . Semântica lexical <ul style="list-style-type: none"> – Relações entre palavras <ul style="list-style-type: none"> . relações semânticas – Estruturas lexicais

¹ Textos/imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados.

²Textos de várias tipologias.



Módulos 1, 2, 3 e 4 (cont.)

Compreensão/expressão oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua
<ul style="list-style-type: none"> – Poemas :leitura expressiva – Entrevista – Textos de apreciação crítica – Reconto 	<ul style="list-style-type: none"> . Textos expressivos e criativos . Artigos de apreciação crítica . Resumo de textos informativo-expositivos . Textos narrativos/descritivos . Reconto . Síntese de textos informativo-expositivos 	<ul style="list-style-type: none"> . Leitura literária <ul style="list-style-type: none"> – Camões lírico . Textos dos <i>media</i>³ <ul style="list-style-type: none"> – artigos científicos e técnicos – artigos de apreciação crítica (exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes) – crónicas – leitura literária <ul style="list-style-type: none"> . crónicas literárias . Textos narrativos/descritivos . Leitura literária <ul style="list-style-type: none"> – poesia e contos/novelas de autores do século XX da literatura portuguesa e da literatura universal . Textos para leitura em regime contratual 	<ul style="list-style-type: none"> . Semântica frásica <ul style="list-style-type: none"> – Valor semântico da estrutura frásica – Referência deíctica <ul style="list-style-type: none"> . deixis (pessoal, temporal e espacial) . anáfora e co-referência . Pragmática e Linguística textual <ul style="list-style-type: none"> – Interacção discursiva <ul style="list-style-type: none"> . discurso . força ilocutória . princípios reguladores da interacção discursiva – Adequação discursiva – Reprodução do discurso no discurso <ul style="list-style-type: none"> . modos de relato do discurso . verbos introdutórios de relato do discurso – Texto – Paratextos – Tipologia textual . Lexicografia

³ Textos de várias tipologias.



Módulos 5, 6, 7 e 8

Compreensão/expressão oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua
<ul style="list-style-type: none"> Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto Intencionalidade comunicativa Relação entre o locutor e o enunciado Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreensão <ul style="list-style-type: none"> Publicidade Debate Discurso político Produção <ul style="list-style-type: none"> Textos de apreciação crítica Debate (participação) Textos publicitários Exposição 	<ul style="list-style-type: none"> Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto Intencionalidade comunicativa Relação entre o locutor e o enunciado Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicado Reclamação/Protesto Resumo de texto expositivo-argumentativo Síntese de texto expositivo-argumentativo Textos de apreciação crítica Textos expositivo-argumentativos Textos narrativos/descritivos Textos expressivos e criativos 	<ul style="list-style-type: none"> O verbal e o visual ⁴ <ul style="list-style-type: none"> a imagem na publicidade, no desenho humorístico e na ilustração funções argumentativa e crítica <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Textos informativos diversos e os seguintes dos domínios transaccional e educativo: <ul style="list-style-type: none"> artigos científicos e técnicos comunicado reclamação protesto Textos dos <i>media</i> ⁵ <ul style="list-style-type: none"> artigos de apreciação crítica (sociedade, economia, política, cultura) publicidade Textos argumentativos <ul style="list-style-type: none"> discurso político leitura literária <ul style="list-style-type: none"> <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>, P^o António Vieira (excertos) Textos de teatro <ul style="list-style-type: none"> Leitura literária <ul style="list-style-type: none"> <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett (leitura integral) Textos narrativos/descritivos <ul style="list-style-type: none"> Leitura literária <ul style="list-style-type: none"> um romance de Eça de Queirós (leitura integral) Textos líricos <ul style="list-style-type: none"> Leitura literária <ul style="list-style-type: none"> poesia de Cesário Verde Textos para leitura em regime contratual 	<p>Fonologia</p> <ul style="list-style-type: none"> Nível Prosódico <ul style="list-style-type: none"> constituintes prosódicos <ul style="list-style-type: none"> frase fonológica entoação pausa Processos fonológicos <ul style="list-style-type: none"> Inserção, supressão e alteração de segmentos <p>Semântica frásica</p> <ul style="list-style-type: none"> Referência e predicação Expressões nominais <ul style="list-style-type: none"> valor dos adjectivos valor das orações relativas valores referenciais Expressões predicativas <ul style="list-style-type: none"> tempo e aspecto modalidade <p>Pragmática e Linguística textual</p> <ul style="list-style-type: none"> Interacção discursiva <ul style="list-style-type: none"> força ilocutória Processos interpretativos inferenciais <ul style="list-style-type: none"> pressuposição implicitação conversacional figuras Texto Paratextos Tipologia textual

- ⁴ Textos/imagens que permitam uma interação profícua com os outros textos enunciados.
- ⁵ Textos de várias tipologias
-



Módulos 5, 6, 7 e 8 (cont.)

Compreensão/expressão oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua
<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> – documentários (científicos, literários, históricos) – debate . Produção: <ul style="list-style-type: none"> – exposição – debate (organização e participação) 	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Curriculum vitae</i> . Textos de reflexão . Dissertação 	<p>. O verbal e o visual⁶</p> <ul style="list-style-type: none"> – a imagem fixa e em movimento . funções argumentativa e crítica <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos informativos diversos e dos domínios transaccional e educativo: <ul style="list-style-type: none"> - artigos científicos e técnicos . Textos líricos <ul style="list-style-type: none"> – Leitura literária: Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimos . Textos épicos e épico-líricos <ul style="list-style-type: none"> – Leitura literária: Camões e Pessoa: <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i> . Textos de teatro <ul style="list-style-type: none"> – Leitura literária: <i>Felizmente Há Luar</i>, de L. de Sttau Monteiro (leitura integral) . Textos narrativos/descritivos <ul style="list-style-type: none"> – Leitura literária: <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago (leitura integral) . Textos para leitura em regime contratual 	<p>. Pragmática e Linguística textual</p> <ul style="list-style-type: none"> – Texto – Tipologia textual <p>– Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores</p>

⁶ Textos/imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados



3. Competências a Desenvolver

As competências nucleares da disciplina são as seguintes: **Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua**. O programa desenvolve-se em torno destas competências e da interacção que elas estabelecem com a **competência de comunicação**, a **competência estratégica** e a **formação dos alunos para a cidadania**, transversais ao currículo.

O desenvolvimento das competências nucleares, necessário à formação dos alunos para uma cidadania plena, pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação, entendido enquanto acção, com duas competências em interacção: a de comunicação e a estratégica.

A competência de comunicação compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica. A escola deverá promover, no âmbito da consciência linguística, o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia; no que respeita a competência discursiva/textual, o conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram as propriedades da textualidade; quanto à competência sociolinguística, o conhecimento das regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/textuais; em relação à competência estratégica, o uso de mecanismos de comunicação verbais ou não verbais como meios compensatórios para manter a comunicação e produzir efeitos retóricos.

A competência estratégica, transversal ao currículo, envolve saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios) que fazem do aluno um sujeito activo e progressivamente mais autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens. A escola deve proporcionar conhecimentos de processos de consulta e pesquisa em vários suportes (incluindo a Internet); conhecimentos de processos de organização da informação (apontamentos por palavras-chave, frases curtas; resumo; esquemas e mapas); conhecimentos de elaboração de ficheiros; conhecimentos sobre a utilização de instrumentos de análise, processadores de texto e bases de dados, correio electrónico e produção de registos áudio e vídeo.

A formação dos alunos para a cidadania, competência transversal ao currículo, é também uma competência do Português, já que a sua inserção plena e consciente como cidadão passa por uma compreensão e produção adequadas das funções instrumental, reguladora, interaccional, heurística e imaginativa da linguagem. A tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural instituem-se como eixos fundamentais nesta competência. Estes factores implicam a promoção de valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres. Trata-se, em suma, de levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros.



4. Orientações Metodológicas / Avaliação

4.1. Orientações Metodológicas

A aula de Português deve constituir-se como um espaço de promoção da leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence.

No decorrer da aprendizagem deve integrar-se, na planificação, um conjunto de actividades orientadas que respondam às carências detectadas e conduzam ao exercício efectivo e cada vez mais autónomo de todas as competências.

Compreensão/ Expressão oral

O domínio da oralidade é uma competência que deve permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora como interlocutor, em suma, como cidadão.

No que respeita a afirmação pessoal, considera-se que a Escola deve estimular no aluno o auto-conhecimento e a expressão de si, pelo que deve instituir práticas de produção oral unidireccional (aluno / alunos / professor) que dêem lugar a manifestações individuais e adoptar estratégias que visem o descondicionamento da expressão e a procura da dimensão lúdico-catártica da palavra, promovendo o desenvolvimento desta competência.

Relativamente à integração na comunidade, deverá a aula de língua criar espaços de interacção verbal, através de diálogos, discussões e debates, imperativos para a formação de cidadãos livres, emancipados, responsáveis e auto-determinados.

Do ponto de vista exclusivo da disciplina, dada a complexidade da comunicação oral, que associa os códigos verbal, paraverbal e não verbal, torna-se imperativo conceder a este domínio um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem, embora em articulação com os domínios da leitura e da escrita. Deverão ser introduzidos nas aulas de Português, espaços de ensino-aprendizagem da língua portuguesa-padrão, do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção, instituindo o aluno como ouvinte activo e locutor de pleno direito.

De um ponto de vista global, a mestria da comunicação oral constitui uma competência do currículo, já que o seu uso se torna necessário em todas ou quase todas as disciplinas. A instituição deve, pois, fornecer ao aluno os conhecimentos instrumentais exigidos pela vida escolar (relatos, exposições, diálogos, debates) social e profissional (entrevistas para um emprego, conferências ...).

À escola compete, e ao ensino profissional em particular, contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas várias componentes, através da exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja

compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de



acesso lexical e domínio de estruturas sintáticas de grande complexidade. Assim, é necessário propor estratégias que levem ao aperfeiçoamento destes aspectos e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa (exercícios de escuta activa).

Relativamente à **compreensão**, e considerando que esta competência coloca o sujeito em relação dialógica com os enunciados, o que faz dele um co-construtor dos sentidos, atribuindo-lhe um papel activo, cabe ao professor criar estratégias que orientem o aluno na utilização de diferentes modelos de compreensão, de modo a treiná-lo na mobilização dos seus conhecimentos prévios necessários à aquisição das novas informações, bem como na interacção da informação do texto com os seus conhecimentos sobre o tópico e no estabelecimento simultâneo de objectivos de escuta.

De acordo com estes pressupostos, a abordagem dos documentos deverá ser feita em três fases: antes, durante e após a escuta/visionamento.

A primeira etapa visa a recepção activa do documento, devendo as actividades propostas mobilizar os saberes do aluno, levá-lo a formular hipóteses semânticas e formais e a pôr questões a partir de indícios variados (títulos, *incipit*, imagens, sons, tipos de texto) bem como a estabelecer, de forma implícita ou explícita, os objectivos de escuta/visionamento.

Na segunda etapa, que visa a captação e retenção das mensagens, deve o aluno/ouvinte/espectador confirmar ou infirmar as hipóteses e perguntas previamente formuladas, proceder à sua possível reformulação e à elaboração de novas questões. Considera-se de fundamental importância a utilização de dispositivos pedagógicos conducentes à selecção e retenção da informação considerada relevante para a consecução dos objectivos previamente estabelecidos.

Finalmente, a terceira etapa, que visa a consolidação dos conhecimentos, poderá ser concretizada através da correcção dos exercícios realizados e de produções do aluno. Estas serão determinadas pelos objectivos de aprendizagem perseguidos no estudo dos documentos, por exemplo, produção de textos do mesmo tipo, discussão de temas tratados no documento, elaboração de sínteses de conteúdo e de textos de apreciação crítica.

Relativamente à **produção do oral reflectido**, a escola deve desenvolver no aluno hábitos de programação dos géneros públicos e formais do oral, observando as fases de **planificação**, **execução** e **avaliação**, aplicando estratégias e instrumentos apropriados à aquisição de saberes processuais e declarativos.

A fase de **planificação**, a que corresponde um número significativo de tarefas (construção do universo de referência/ tópico; determinação da situação e objectivos de comunicação, do tipo de texto e de discurso; construção de um plano-guia), exige aprendizagem e treino das operações que a constituem. Para a fase de **execução**, correspondente à produção de texto oral segundo a sua matriz discursiva, deverá o professor propor estratégias/actividades que visem o desbloqueamento da expressão e um domínio progressivo do uso da palavra.

Quanto à fase de avaliação, o professor deverá promover as modalidades de auto-avaliação, avaliação pelos colegas e pelo professor, a partir de instrumentos adequados, de modo a que esta fase assuma uma função formativa, permitindo ao aluno situar-se face às suas aprendizagens e proceder aos

eventuais ajustamentos sob a supervisão do professor.



Expressão escrita

A competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos. A par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares. Pela sua complexidade, a aprendizagem desta competência exige a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permita a efectiva aquisição das suas técnicas.

Para este efeito, o aluno deverá produzir textos de carácter utilitário dos domínios transaccional e gregário, educativo, social e profissional, mas também outros tipos de texto com finalidades diversas e destinatários variados. Considera-se de fundamental importância pedagógica que os escritos produzidos sejam significativos para o aluno, não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções.

A interacção leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto. Relativamente aos primeiros, o vaivém entre a leitura e a escrita pode propiciar um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários.

Importa, pois, que as actividades estimulem a criatividade, criem o desejo de ler e escrever e tornem o aluno um leitor activo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na construção dos sentidos e desenvolve as suas potencialidades criativas.

A leitura deve também ser o ponto de partida para a aquisição de modelos de texto que a prática orientada e acompanhada no espaço da aula deve consolidar e constitui também uma das fontes de documentação necessárias à construção do universo de referência de alguns textos a produzir.

Os escritos expressivos deverão ser trabalhados em primeiro lugar, pelo facto de se centrarem no próprio escrevente. Seguem-se os informativos e os criativos que envolvem capacidades muito diversas, embora equivalentes: saber sequencializar, sintetizar, definir, explicar, documentar-se, no caso dos primeiros; saber criar e exprimir-se de forma criativa, no caso dos segundos. Finalmente, virão os textos argumentativos, exigindo capacidades complexas: defender uma tese, determinar relações de causa-efeito, confrontar e classificar.

Do ponto de vista didáctico, há que considerar o carácter complexo desta actividade que coloca o escrevente em situação de sobrecarga cognitiva. Com efeito, a tarefa de escrita obriga a recorrer aos conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o desdobramento desta actividade em três fases (com carácter recursivo): **planificação, textualização e revisão**, devendo estas ser objecto de leccionação.

Relativamente às duas primeiras fases, deverá desenvolver-se um trabalho análogo ao referido para a oralidade. A terceira fase, correspondente à detecção de inadequações e de insuficiências e à determinação das estratégias de aperfeiçoamento a adoptar, poderá efectivar-se através da: (re)leitura individual das produções; leitura mútua, simples ou apoiada em fichas, listas de verificação, códigos de correcção; consulta de obras (gramáticas, prontuários, dicionários, glossários, guias); apreciação dos

produtos da análise realizada; reparação dos textos. De facto, a fase de revisão pode e deve tornar-se



numa oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura da explicação das causas da ocorrência das falhas detectadas e na descoberta das formas correctas que lhe correspondem. Neste sentido, para uma progressão do desempenho do aluno, é necessário fazer uma gestão pedagógica do erro, recorrendo a procedimentos que o envolvam na detecção e resolução dos seus problemas de escrita.

Esta concepção da escrita implica que, em contexto escolar, se criem situações e condições favoráveis ao desenvolvimento e treino de operações e mecanismos relativos a cada um dos sub-processos em que se desdobra a actividade de produção, que articulem a oralidade e a leitura com a escrita.

A didáctica da escrita deverá, pois, orientar-se pelos pressupostos pedagógicos e metodológicos que a seguir se enunciam: o escrito é um produto de uma intencionalidade manifestada na vontade de comunicar e de organizar informação; deve recorrer-se a muitos tipos de texto; devem ter-se em conta muitos destinatários e finalidades; deve escrever-se frequentemente; tanto quanto possível, as produções escritas deverão surgir em contextos de comunicação significativos para o aluno, por exemplo, projectos de correspondência escolar em vários suportes (correspondência escrita, áudio e vídeo, via correio normal e electrónico) e/ou rádios escolares; devem usar-se modelos de escritos; é preciso escrever várias versões do mesmo escrito; há que contrabalançar correcções e apreciações positivas.

Ao carácter complexo que esta competência envolve, causa possível de muitas dificuldades, acrescenta-se o facto de a escrita, como actividade transversal ao currículo, desempenhar também uma função relevante na activação de processos cognitivos, facilitando toda a aprendizagem. É, pois, necessário promover, nas aulas de Português, uma **oficina de escrita** que integre a reflexão sobre a língua e que, em interacção com as outras competências nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro.

A prática da oficina de escrita visa possibilitar a interacção e a inter-ajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado do aluno, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático. A oficina de escrita implica um papel activo por parte de professores e alunos que, através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica.

Leitura

A competência de leitura desenvolve-se em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas. A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e inter-textual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus



de natureza distinta, uma vez que o texto é uma rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos, pragmáticos) e a não existência de quadros comuns de referência limita a compreensão, a prospecção e a avaliação do texto por parte do leitor.

Quanto mais conhecimentos o leitor tiver sobre o tema tratado no texto, quanto maior for a sua competência linguística, quanto melhor dominar estratégias metacognitivas, mais informação será integrada na sua representação individual do texto e mais competente é como leitor. Na posse desses conhecimentos, poderá proceder a antecipações de sentido, formular, confirmar ou corrigir hipóteses, não se limitando a uma decodificação linear do texto.

Os objectivos para a aprendizagem da leitura em contexto escolar consistirão no desenvolvimento dessas capacidades estratégicas, no desenvolvimento de tipos de leitura diversificados e no desenvolvimento da capacidade de utilizar e transformar os conhecimentos anteriormente adquiridos.

Para desenvolver a competência de leitura, devem ter-se em conta as modalidades, os tipos e estratégias de leitura, pondo em prática as três etapas que podem ocorrer no acto de ler. A **pré-leitura** pressupõe: a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o texto, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação; observação/reconhecimento /interpretação de índices de modo a familiarizar o leitor com o texto e a antecipar o seu sentido e função. A **leitura** pressupõe a construção dos sentidos do texto, feita através de estratégias adequadas. A **pós-leitura** pressupõe actividades de reacção/reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos e competências.

Na prática da leitura é necessário que o aluno/leitor coopere com o professor/leitor e com os outros alunos/leitores constituindo uma comunidade de leitura, regulada pelos seus próprios usos e normas, que desenvolva em cada um e em todos as competências de compreensão e de interpretação no sentido de uma autonomia progressiva. Cada aluno contribuirá para essa comunidade em função das suas características linguísticas e experienciais, desencadeando um processo de leitura em interacção na sala de aula.

A leitura em contexto escolar exige, assim, práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objectivo perseguido, podendo, por isso, admitir estratégias pessoais mais consentâneas com o sucesso individual dos membros da comunidade de leitores. Cabe ao professor gerir as respostas individuais à leitura, de forma a torná-la mais activa e eficaz, através de uma discussão capaz de transformar a comunidade de leitores na qual se insere numa comunidade de cidadãos culturalmente informados e bem formados.

Nas aulas de Português haverá lugar para o desenvolvimento de vários tipos de leitura, que vão desde a leitura impressionista a formas mais elaboradas, analíticas e críticas. Não interessará que o aluno detenha uma forma padronizada de leitura e que a use sistematicamente. Convém sobretudo que ele tente a possibilidade de ler de forma flexível, detendo um leque diversificado de abordagens, a que poderá recorrer consoante os propósitos e as perspectivas pessoais.

À escola compete promover as seguintes modalidades de leitura:

leitura funcional – pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico;



leitura analítica e crítica – construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas;

leitura recreativa – fruição estética e pessoal dos textos.

Seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégia/actividade escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir o sentido, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor. As hipóteses de interpretação propostas pelo aluno, ainda que, por vezes, menos ajustadas à natureza da tarefa que desenvolve, justificam o regresso ao texto para um exame reflectido, susceptível de desfazer possíveis ambiguidades. A leitura analítica e crítica, porque retrospectiva e reflexiva, cruza observação e interpretação: o aluno procura respostas às questões colocadas inicialmente, aprende a justificá-las, confronta-se com observações de outros, infirma ou confirma as suas hipóteses, compreende o texto e finalmente aprecia a sua singularidade.

A leitura literária deve realizar-se desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias, numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno constituir uma cultura literária pelo convívio com obras mais complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial.

A leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural e a teoria e terminologia literárias, que deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se a excessiva referência à História da Literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objectivo fundamental da leitura.

Tendo em conta os objectivos desta competência nuclear, seleccionaram-se, para o *corpus* de leitura, alguns textos de reconhecido mérito literário que se relacionam com as tipologias textuais e as práticas de desenvolvimento de competências, visando a integração das aprendizagens.

Este programa contempla não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual.

A escola deve estimular a leitura em si mesma indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, fomentando o prazer de ler.

No acto de ler encontramos um tempo lúdico e de evasão sendo, por isso, necessário que ele figure entre as actividades comuns do quotidiano. Para que os alunos desenvolvam o hábito de ler, propõe-se a criação de um espaço dedicado à leitura recreativa de textos de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal, capazes de transformar os alunos em leitores mais assíduos quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida. Nesse espaço, deve ser dada importância aos gostos e interesses dos alunos, cabendo ao professor a sua orientação, sugerindo um leque diversificado de textos a ler. No **contrato de leitura** cabe a ambas as partes – professor e aluno – estabelecer as regras fundamentais para a gestão da leitura individual, procurando factores de motivação para que esta aconteça. Para além da leitura individual, o contrato pode estipular a agregação por pequenos grupos de alunos que manifestem interesse por um mesmo texto. O professor deve constituir-se como entidade facilitadora de práticas de leitura, oferecendo aos alunos a

possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores, procurando, contudo, suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos. Estas respostas poderão traduzir-



se, por exemplo, nas seguintes actividades: apresentação oral dos textos lidos à turma, elaboração de fichas de leitura e fichas biobibliográficas de autores, bases de dados de personagens, propostas de temas para debates em aula, elaboração de ficheiros temáticos.

Funcionamento da Língua

Esta competência visa aliar a prática à reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, constituindo-se como condição indispensável para o seu uso e aperfeiçoamento uma vez que possibilitará a identificação de dificuldades e a consequente consciencialização das estruturas linguísticas a usar em determinados contextos.

A competência de comunicação, entendida como competência de acção, constituída pelas competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica, envolve vários níveis, associados entre si: o nível semântico, no qual se seleccionam conceitos e representações de diferentes categorias (que constituem o conteúdo informativo dos actos de linguagem), o nível pragmático, em que se seleccionam os tipos de acção verbal e se marcam as componentes do conteúdo informativo, o nível lexical, em que se seleccionam as unidades lexicais adequadas às opções semântico-pragmáticas, o nível sintáctico, em que se seleccionam as formas de combinação e ordenação das unidades lexicais, de modo a produzirem-se construções adequadas às opções semântico-pragmáticas, e o nível fonético, que envolve a pronúncia e a entoação das palavras e das frases e o ritmo de elocução. Privilegia-se a análise semântica e pragmática do discurso, fundada em conhecimentos explícitos sobre o funcionamento prosódico e morfossintáctico da língua.

O estudo reflexivo sobre a língua, iniciado nos ciclos anteriores e a desenvolver neste ciclo de ensino, apoiado numa metalinguagem instrumental, resultará na aquisição de uma consciência linguística e de um conhecimento metalinguístico (que desenvolverá, globalmente, as capacidades cognitivas ao nível do pensamento abstracto e facilitará a aprendizagem das línguas estrangeiras, em particular), que se constituirá em conhecimento declarativo e procedimental, necessário à aprendizagem e aquisição de outras competências e saberes e ao exercício das actividades comunicativas que fazem parte da vida.

Embora a competência Funcionamento da Língua apareça como conteúdo autónomo, ela subjaz a todas as outras e nelas se inscreve, visando o desenvolvimento da capacidade discursiva. Na expressão escrita, os alunos desenvolvem mecanismos que lhes permitem manipular eficazmente estruturas linguísticas, discursivas e semânticas que assegurem a continuidade temática e a progressão informativa de um texto, o que pressupõe uma reflexão e sistematização sobre os processos que garantem a coesão, a coerência e a adequação textuais. Na leitura, para além de outros saberes, é fundamental o material linguístico (léxico, estruturas sintácticas e ordenação da informação). Na compreensão e expressão oral, os padrões entoacionais (mecanismo fundamental para a segmentação e agrupamento de constituintes, diferenciação de tipos de frases, marcação de ênfase e contraste e expressão de atitudes) desempenham um papel fundamental na organização do discurso, contribuindo para a sua coesão e configurando diferentes estratégias de fluência e de adaptação a actividades orais específicas.

O conhecimento metalinguístico permite ao falante o controlo das regras que usa, a selecção dos

processos mais adequados à compreensão e expressão em cada situação de comunicação, através da



reflexão sobre características estruturais e funcionais dos textos orais e escritos, nomeadamente sobre as diferenças linguísticas entre o Português oral e escrito, e do alargamento do repertório de fala e de escrita, pelo domínio efectivo de variedades diversificadas de uso da língua. O conhecimento metalinguístico e a consciência linguística desempenham, pois, um papel importante pelos seus objectivos instrumentais, atitudinais (promoção da autoconfiança linguística dos alunos e de atitudes de tolerância linguística e cultural que concorrem directamente para o desenvolvimento da competência *formação para a cidadania*) e cognitivos. A terminologia usada nos conteúdos é a que consta da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*.

Os conteúdos relativos ao Funcionamento da Língua distribuem-se por duas áreas, o previsível e o potencial: no *previsível* estão inscritos conteúdos relativos à dimensão semântica e pragmática da linguagem (desenvolvimento das competências linguística e discursiva/textual), enquanto no *potencial* se inscrevem os itens gramaticais que apoiam as escolhas lexicais, morfológicas, sintácticas e fonológicas que estão na base das opções semântico-pragmáticas. Deste modo, os conteúdos previsíveis convocam o estudo do texto, orientando-se, por isso, para uma gramática do texto e os conteúdos potenciais convocam saberes dos ciclos anteriores (já estudados) e deste ciclo (a estudar) mais interligados a uma gramática de frase. Estes conteúdos só devem ser trabalhados se se verificar que não foram adquiridos. Como a lista de conteúdos foi elaborada a partir da associação com os textos orais e escritos, poder-se-ão aproveitar esses momentos para os rever/introduzir, não esquecendo que as produções textuais serão bons indicadores para orientar a actuação do professor. Este aspecto merece ser destacado com especial ênfase para o módulo inicial.

Todos os conteúdos têm subjacente uma revisão de aspectos da representação gráfica da linguagem oral (correspondência grafema/fonema, regras de acentuação gráfica, notações léxicas, sinais de ligação, pontuação, sinais auxiliares de escrita e configuração gráfica) e a revisão de aspectos lexicais (léxico, relação entre as palavras e significação lexical), bem como revisão de aspectos morfológicos e sintácticos. Paralelamente, devem ser considerados conteúdos prioritários em todos os módulos os mecanismos de estruturação textual, dado que estes interagem directamente com os conteúdos previsíveis e potenciais.

A realização do trabalho nesta componente retomará, então, aspectos já introduzidos nos ciclos anteriores, com o objectivo de os aprofundar e sistematizar. De entre eles, são de destacar os relacionados com o vocabulário (formas de alargamento do vocabulário, processo de formação de palavras e seus valores conotativo e polissémico), a sintaxe (elaboração da frase complexa e modos de conexão frásica), a organização textual (coerência, contiguidade semântica, coesão, conexão, modos e tempos verbais), a ortografia e a pontuação.

A detecção e identificação dos problemas morfológicos, sintácticos, lexicais e ortográficos dos alunos devem fazer-se a partir das suas produções. Desta forma, o professor possui os elementos necessários para a hierarquização dos conteúdos gramaticais, a fim de, individualmente ou em grupo, ir fazendo com que os alunos comecem a tomar consciência dos seus problemas na produção de textos.

A análise das dificuldades dos alunos deverá nortear a promoção de estratégias de superação adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, no qual cada dificuldade é encarada como



norma, numa gramática da comunicação, constituem desafios a serem ultrapassados pela reflexão constante sobre os mecanismos de estruturação textual. A selecção dos itens gramaticais (partindo de dificuldades/problemas) e a respectiva sistematização co-responsabilizam professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem e favorecem a flexibilidade na gestão do programa. A compreensão e a manipulação de uma gramática de comunicação exercitam processos cognitivos que estimulam um desenvolvimento holístico da personalidade do aluno-utilizador da língua, com realce para a auto-confiança nas relações interpessoais. A análise gramatical contribui, deste modo, para promover uma aprendizagem significativa da língua, no sentido em que fomenta uma melhor comunicação.

Para a aquisição equilibrada de todas as competências (compreensão e expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua), é necessário que seja dado o mesmo relevo a cada uma dessas competências.

4.2. Avaliação

O desenvolvimento destas competências deve ser monitorizado pela respectiva avaliação das aprendizagens.

A avaliação é uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem e deve ser sistemática e cuidadosa para ser objectiva e rigorosa. Como parte integrante de um percurso pedagógico pressupõe uma atitude formativa criteriosa que acompanhe e contribua para o desenvolvimento das competências do aluno ao longo do curso.

O processo avaliativo consiste na determinação do grau de consecução dos objectivos educacionais, equacionando o comportamento dos intervenientes face a esses objectivos, identificando, em vários momentos, as mudanças operadas. Esta identificação é viabilizada pela recolha de informações, que serão utilizadas na melhoria da qualidade da formação, do processo e dos instrumentos, e deve ser implementada ao longo do ano.

A avaliação da aprendizagem em Português deverá contemplar os seguintes aspectos:

- adequar técnicas e instrumentos aos objectivos e conteúdos, e ao processo de ensino-aprendizagem;
- especificar, de forma clara, o objecto da avaliação, os critérios e as estratégias;
- considerar como objecto de avaliação processos e produtos;
- propiciar a auto-avaliação e a co-avaliação;
- equacionar o percurso individual e o colectivo, considerando ajustamentos e correcções, de forma a reorientar as práticas pedagógicas;
- fornecer ao aluno um *feedback* em tempo útil.

Modalidades e instrumentos de avaliação

Através da avaliação, nas suas diferentes modalidades, será possível, utilizando os instrumentos adequados, proceder à despistagem das dificuldades e dos erros que, numa perspectiva formativa, servirão de suporte a uma prática pedagógica diferenciada. Dada a natureza da disciplina, os instrumentos de avaliação a usar em Português serão obrigatoriamente diversificados. A compreensão e



expressão oral e escrita exigem, necessariamente, técnicas e instrumentos adequados em momentos formais e informais de avaliação.

A observação directa, questionários, textos orais e escritos são elementos que fornecem ao professor dados a ter em conta no momento da atribuição de uma classificação. Caberá ao professor seleccionar aqueles que melhor se adequam ao objecto a ser avaliado: compreensão e expressão oral e escrita, bem como o funcionamento da língua, transversal a todos os domínios.

Por exemplo, para observação da execução de uma tarefa, será útil recorrer a listas de verificação; para a avaliação do desempenho oral e escrito serão adequadas escalas de classificação (numéricas, de frequência e descritivas) onde constem os critérios de desempenho, tais como as competências linguística, discursiva e sociolinguística.

A avaliação dos vários tipos de texto produzidos poderá também ser feita com o recurso a grelhas de observação que identifiquem os vários parâmetros a avaliar e os critérios de desempenho requeridos para cada um deles. O mesmo poderá acontecer no que respeita à compreensão de textos orais e escritos. As listas de verificação e as escalas de classificação parecem ser os instrumentos adequados à auto e à co-avaliação em trabalhos individuais ou de grupo. As grelhas apresentam a vantagem de, através delas, se observar a frequência de um comportamento e a progressão do aluno.

Os testes objectivos (exercícios de escolha múltipla, de associação, de alternativa verdadeiro/falso, de completamento) poderão ser utilizados para avaliar conhecimentos e a compreensão oral e escrita. Os testes não objectivos, tipo resposta curta e ensaio, testam normalmente aprendizagens complexas e, por isso, afiguram-se os mais adequados à avaliação da interpretação e da produção de textos orais e escritos, nomeadamente a organização das ideias, a estruturação do texto em partes e parágrafos, a coerência e coesão textuais, a adequação dos enunciados à intenção e situação comunicativas, etc

A atribuição de uma classificação ao aluno deverá decorrer dos vários dados recolhidos em momentos de avaliação formais e informais, entre os quais constarão aqueles que foram atrás referidos, mas também da avaliação de várias produções do aluno, tais como elaboração de dossiers de vários tipos, projectos de escrita e de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula, cadernos diários, etc

A partir destes elementos poderá o aluno, sob orientação do professor, organizar um **portfolio** de avaliação, que deverá incluir um conjunto variado de trabalhos datados e comentados. Entre esses elementos deverão constar relatórios, textos escritos, registos áudio, vídeo e outros, trabalhos de pesquisa, comentários de texto, fichas de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula, listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de observação, grelhas de auto e co-avaliação, testes e outros. Estes deverão constituir uma amostra significativa do seu trabalho, fornecendo uma visão dos seus esforços, dos seus progressos e do seu desempenho ao longo de um determinado período de tempo.

Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação organizam-se em torno das competências nucleares.

O ensino deve incrementar e diversificar as experiências comunicativas do aluno, desenvolvendo e

aperfeiçoando a oralidade e a escrita. Assim sendo e porque têm muitos elementos em comum,



especialmente em situações mais formais, ambas requerem um ensino sistemático e planificado e uma avaliação equitativa, para que se tornem suportes eficazes de comunicação e de representação.

Compreensão /expressão oral

- utilizar estratégias de escuta adequadas;
- captar as ideias essenciais e as intenções de textos orais de diferentes tipos e de níveis distintos de formalização:
 - . reconhecer as ideias expressas;
 - . estabelecer relações lógicas;
 - . realizar deduções e inferências.
- produzir textos orais de diferentes tipos e níveis distintos de formalização:
 - . realizar operações de planificação;
 - . cumprir as propriedades da textualidade;
 - . adequar o discurso à finalidade e à situação de comunicação;
 - . expressar ideias, opiniões, vivências e factos, de forma fluente, estruturada e fundamentada.
- participar de forma construtiva em situações de comunicação, relacionadas com a actividade escolar (debates, trabalhos de grupo, exposições orais, ...), respeitando as normas que as regem.

Expressão escrita

- produzir textos de várias tipologias:
 - . realizar operações de planificação;
 - . cumprir as propriedades da textualidade (continuidade, progressão, coesão e coerência);
 - . redigir textos com finalidades diversas e destinatários variados, respeitando a matriz discursiva;
 - . expressar ideias, opiniões, vivências e factos de forma pertinente, estruturada e fundamentada;
 - . realizar operações de revisão;
 - . participar activamente e de forma empenhada nas actividades da oficina de escrita.

Leitura

- utilizar estratégias de leitura diversificadas;
- captar o sentido e interpretar textos escritos:
 - . reconhecer as ideias expressas;
 - . estabelecer relações lógicas;
 - . realizar deduções e inferências;
 - . analisar aspectos específicos dos diferentes tipos de texto.
- interpretar relações entre a linguagem verbal e códigos não verbais;
- manifestar preferências na selecção de leituras e expressar as suas opiniões e gostos sobre os textos lidos;
- respeitar as regras estabelecidas no contrato de leitura;
- utilizar diferentes recursos e fontes de informação para dar resposta a necessidades concretas de informação e de aprendizagem.



Funcionamento da Língua

- identificar marcas linguísticas de distintos usos da língua mediante a observação directa e a comparação de diversas produções;
- reflectir sobre as regras de funcionamento da língua, identificando os elementos formais básicos nos planos fónico, morfológico, sintáctico, lexical, semântico e pragmático;
- utilizar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o sistema linguístico para uma melhor compreensão dos textos e para a revisão e aperfeiçoamento das suas produções.

Em suma, a avaliação deve gerar uma dinâmica processual coerente com todo o processo de ensino-aprendizagem que passe pela perspectiva de consciencialização e participação, zele, em termos de eficiência, pela validade e relevância e busque melhorias para promover mudanças.

4. 2.1. Avaliação Sumativa Externa

A disciplina de Português é sujeita a avaliação sumativa externa concretizada na realização de exames nacionais nos termos e para os efeitos estabelecidos no artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, conjugado com o artigo 26.º da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio. Assim, esta modalidade de avaliação aplica-se apenas aos alunos dos cursos profissionais que pretendam prosseguir estudos de nível superior.

5. Elenco Modular

Número	Designação	Duração de referência (horas)
1	Textos de Carácter Autobiográfico	30
2	Textos Expressivos e Criativos e Textos Poéticos	24
3	Textos dos <i>Media</i> I	24
4	Textos Narrativos/Descritivos I	27
5	Textos dos <i>Media</i> II	21
6	Textos Argumentativos	27
7	Textos de Teatro I	24
8	Textos Narrativos/Descritivos e Textos Líricos	36
9	Textos Líricos	24
10	Textos Épicos e Textos Épico-líricos	36
11	Textos de Teatro II	21

12	Textos Narrativos/Descritivos II	24



6. Bibliografia

Avaliação

1 – Textos:

Bachman, L., (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, O.U.P.

Aborda considerações básicas relativas ao desenvolvimento e uso de testes: a natureza da medição, contextos determinantes do uso dos testes e a natureza da relação entre as competências/capacidades a avaliar e os métodos de avaliação usados para os medir.

Coelho, Conceição e Joana Campos, (2003), *Como Abordar ...o Portfolio na Sala de Aula*, Porto, Areal Editores

O *portfolio*, como instrumento de avaliação, preconiza a autonomia do aluno, construtor da sua própria aprendizagem, sendo o professor o regulador de todo o processo. Os autores estabelecem as diferenças entre as teorias tradicionais e a teoria construtivista e salientam as vantagens do *portfolio* por avaliar, não só o produto, mas também o processo.

Lussier, D., (1992), *Avaluer les Apprentissages dans une Approche Communicative*, Paris, Hachette.

Acentua o valor pedagógico da avaliação, sublinhando o seu papel determinante para a progressão das aprendizagens em línguas. Apresentam -se as noções e os princípios de base em que se apoiam os especialistas em docimologia. Fornecem -se exemplos concretos de situações e actividades comunicativas para avaliar a compreensão e produção, na oralidade e na escrita.

McNamara, T., (2000), *Language Testing*, O.U.P.

Trata de questões de avaliação como o desenvolvimento de testes, o processo de correcção e avaliação, a validade, a medição e a dimensão social da avaliação.

Ribeiro, L. C., (1994), *Avaliação da Aprendizagem*, Lisboa, Texto Editora.

Pretende constituir-se como uma introdução aos problemas da avaliação da aprendizagem escolar, abordando, em linhas genéricas, operações fundamentais do processo de planificação e avaliação dos resultados de ensino. Apresenta um conjunto de materiais que respondem às questões práticas que se levantam no dia-a-dia da actividade do professor.

Vieira, F., M.A. Moreira, (1993), *Para além dos Testes. A Avaliação Processual na Aula de Inglês*, Braga, Inst. Ed. U. Minho.

Aborda o problema da avaliação, perspectivando-o para além dos momentos e instrumentos formais habitualmente considerados. Apresentam um conjunto de materiais centrado, sobretudo, na auto e co-avaliação, prontos a usar ou a adaptar por todos os professores de línguas.

2 – Sítios da Internet:

Endereços	Descrição
http://www.gre.org/writing.html	Sítio sobre a escrita e sua avaliação.
http://www.nwrel.org/eval/toolkit98/traits/	Sítio sobre a oralidade e sua avaliação.

Didáctica Geral da

Disciplina 1 – Textos

AAVV., (2000), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Porto, Porto Editora.

AAVV., (2000), *Didáctica da Língua e da Literatura*, Coimbra, Almedina.

Conjunto de comunicações apresentadas no V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, da Universidade de Coimbra. Nestes textos, são apresentados os mais recentes estudos teóricos dos vários domínios que constituem as disciplinas de línguas, seu ensino-aprendizagem e avaliação. São ainda sugeridas algumas actividades e apresentados instrumentos que poderão ser utilizados em aula.

AAVV., (1999), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, Coimbra, Almedina.

Conjunto de comunicações apresentadas em congresso, cujo objectivo «foi promover o debate em torno de questões fundamentais que o ensino da língua e da literatura suscita, a saber: as relações entre a prática pedagógica e rumos mais

recentes da investigação na área da Linguística e dos Estudos Literários, os conteúdos curriculares dos Programas de Português dos Ensinos Básico e Secundário, o estatuto e as funções dos manuais escolares, a didáctica e a pedagogia da leitura e a problemática da avaliação».



Amor, E. (1993), *Didáctica do Português*, Lisboa, Texto Editora.

Aborda a didáctica da disciplina na sua globalidade, desde a fase de planificação até à avaliação. Apresenta um enquadramento teórico e alguns instrumentos metodológicos que permitem identificar a natureza das fontes, os conceitos básicos e as linhas de evolução da Didáctica da Língua Materna nos últimos anos. Permitem ainda converter esse saber na actualização de elementos e etapas essenciais do processo de ensino -aprendizagem da disciplina. A segunda parte percorre individualmente os diversos modos comunicativos (oralidade, leitura e escrita), apresentando o suporte teórico específico de cada um e sugestões operacionais adequadas às diversas abordagens expostas.

Lomas, Carlos, (2003), *O Valor das Palavras (I) – Falar, Ler e Escrever nas Aulas*, Porto, Edições ASA

O livro traz um valioso contributo a áreas fundamentais de educação linguística – a comunicação oral, a leitura, a escrita – ao propor um olhar de conjunto sobre os diferentes domínios enunciados, a partir de uma referenciação teórica fortemente articulada com as práticas pedagógicas.

Martins, M. R. D. et al. (1992), *Para a Didáctica do Português*, Lisboa, Ed. Colibri.

Remete para o ensino científico da língua materna e apresenta vários estudos: reflexão sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo integrados, papel da língua *input* e seus diferentes ambientes para o processo da aquisição, função da entoação na comunicação linguística quotidiana, o processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico e, finalmente, reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua em trabalho laboratorial – oficina de língua.

Reis, C. e J.V. Adragão, (1992), *Didáctica do Português*, Lisboa, U. Aberta.

Apresenta os princípios metodológicos da Didáctica da Língua e da Literatura e propostas práticas.

Santos, A.M.R. e M. J. Balancho, (1992), *A Criatividade no Ensino do Português*, Lisboa, Texto Editora.

Desenvolve o tema da Criatividade no ensino do Português com base nas experiências realizadas pelas autoras que recorrem a uma metodologia que implica o risco, o inédito, inventando novos suportes materiais e instrumentos de execução, alterando as regras do jogo.

Sequeira, F. et al.(org.), (1990). *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*, Braga, Univ. do Minho.

Colectânea de estudos sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pretende contribuir para a construção de um saber mais aprofundado sobre a didáctica da língua materna e os factores que a contextualizam, sublinhando a natureza complexa e variada do processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto objecto de investigação.

Tochon, F.V., (1995), *A Língua como Projecto Didáctico*, Porto, Porto Editora.

Apresenta um modelo de acção didáctica construído a partir de observações feitas por professores com bastante experiência de ensino. O autor privilegia a pedagogia do projecto, e a oficina de escrita permite-lhe fazer a integração de práticas que implicam capacidades dos domínios da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática. São relatadas experiências que demonstram a originalidade do pedagogo e a pertinência do quadro teórico elaborado.

2 – Sítios da Internet:

Endereços	Descrição
http://www.geocities.com/Athens/9239/	Uma página que apresenta as várias Teorias da Aprendizagem.
http://www-scd-ulp.u-strasbg.fr/reseaubib/psyedu/bibedum.html	Uma página que apresenta Bibliografia de Ciências da Educação.

Escrita

1 – Textos:

Assunção, C. e J.E. Rei, (1999), *Escrita*, Lisboa, ME-DES.

Bach, P.,(1991), *O Prazer na Escrita*, Porto, Ed. Asa.

Articula leitura, funcionamento da língua e narratologia. O método de trabalho descrito ao longo do livro baseia-se num princípio essencial, a superioridade da expressão. Segundo o autor, inspirando-se em exemplos tirados da literatura ou produzidos pelo próprio grupo-turma, o aluno é levado por técnicas particulares, próprias para libertar a sua imaginação, a construir narrativas mais ou menos acabadas, resolvendo assim um certo número de problemas técnicos, de maneira a adaptar a mensagem emitida ao seu destinatário.



Cornaire, C. e P.M. Raymond, (1999), *La Production Ecrite*, Paris, Clé international.

Apresenta os estudos mais recentes sobre os mecanismos que presidem à aquisição de uma competência de produção escrita. São abordados os mecanismos cognitivos envolvidos na actividade de escrita (organização e funcionamento da memória), modelos de produção, capacidades e estratégias do bom escrevente. São feitas propostas de intervenção pedagógica nas diferentes fases da escrita.

Fonseca, F.I. (org.), (1994), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*, Porto, Porto Editora.

Conjunto de artigos sobre a pedagogia da escrita baseados nos mais recentes estudos nesta área. São apresentadas perspectivas de abordagem que abrangem a planificação, textualização e avaliação da escrita.

Garcia-Debanc, C. (1986), "Intérêts modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture", *Pratiques* 49.

Apresentação do modelo de escrita de Hayes e Flower (planificação, textualização, revisão), seguida do relato de uma experiência de aplicação deste modelo.

Gohard-Radenkovic, A., (1995), *L'Ecrit. Stratégies et Pratiques*, Paris, Clé international.

Faz uma abordagem dos principais modos de expressão escrita visando apreender as regras implícitas no seu funcionamento. São propostos um método de aprendizagem linguística e técnica, desde os saber-fazer mais correntes, aos mais complexos: CV, ficha, relatório, síntese, narrativa, comentário, ensaio, dissertação; um treino progressivo e prático, através de actividades de observação, questionamento, reemprego e produção.

Jeoffroy-Faggianelli., (1981), *Metodologia da Expressão*, Lisboa, Ed. Notícias.

Depois de uma análise comparativa da expressão oral e da expressão escrita, a autora desenvolve uma série de exercícios que visam, por um lado, maleabilizar e fortalecer os mecanismos mentais e verbais e, por outro, desenvolver de forma metódica as capacidades de expressão e comunicação.

Jeoffroy-Faggianelli, P. e L.R. Plazolles, (1980), *Techniques de l'Expression et de la Communication*, Paris, Nathan.

Apresenta técnicas de expressão e comunicação, contemplando a pesquisa e tratamento da informação, bem como a elaboração de vários tipos de texto.

Pereira, M. L. A. (2000), *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*, Porto, Ed. Asa.

Este livro apresenta um estudo aprofundado sobre a Didáctica da Escrita, aliando a fundamentação teórica, a análise das práticas e a proposta de pistas de investigação. A informação bibliográfica abundante e actualizada reveste-se de grande interesse e utilidade para todos aqueles que se interessam por uma mudança qualitativa no ensino-aprendizagem da Escrita.

Serafini, M. T., (1986), *Como se faz um Trabalho Escolar*, Lisboa, Ed. Presença.

Demonstra que a escrita é o resultado de operações elementares que devem ser ensinadas e aprendidas. A primeira parte apresenta todas as fases de elaboração de um texto escrito; a segunda propõe métodos de ensino, correcção e avaliação de um tema; a terceira apresenta os fundamentos teóricos da escrita e metodologias para géneros complementares e propedêuticos ao tema-ensaio: resumo, apontamentos, relatório, recensão, texto de carácter literário, entre outros.

Vilas-Boas, A. J., (2001), *Ensinar e Aprender a Escrever – Por uma Prática Diferente*, Porto, Edições Asa.

O livro apresenta uma proposta que vai no sentido de se abandonar de vez os métodos antigos e desajustados, centrados no texto-produto, e enveredar por uma abordagem do ensino-aprendizagem da escrita que privilegie o texto-processo, a correcção oral, o acompanhamento personalizado do aluno, através da prática das oficinas de escrita.

2 – Sítios da Internet:

Endereços	Descrição
http://www.esplanade.org/	Nesta esplanada pode-se participar em concursos, discussão de temas, construção de foto-romances e aceder a sugestões pedagógicas.
http://ecrits-vains.com/atelier/atelier.htm	Oficina de escrita.
http://www.diarist.net/	Para ver e aprender escrita diarística e outros tipos de texto
http://www3.sympatico.ca/%2Fray.saitz%2Fbiograph.txt	Planos de aula de escrita bio- e autobiográfica
http://cyberscol.qc.ca/Scenarios/S2/quisuije.html	Leitura e escrita de textos descritivos: objectivos, descrição de actividades



http://cyberscol.qc.ca/scenapri/scrallyeno3.html	Leitura e escrita de textos literários e não literários: trabalho com os títulos.
http://www.cybertribes.com/framesJT007.html	Escrita criativa: métodos criativos; escolha de um método; processos de leitura; leitura da imprensa.
http://www.ac-creteil.fr/ia94/cocotiers/sommaire.html	Sítio de escrita criativa que faz apelo à imaginação e aos conhecimentos de técnicas de escrita.
http://eurocampus.org.ph/EFM/muras/rhetohomep.htm	Sítio onde se aprende o que é a argumentação e como se argumenta, através de explicações, exemplos e exercícios práticos com correcção disponível em rede e possibilidade de contactar com o professor.
www.calstatela.edu/%2Fcenters%2Fwrite_cn%2Ffivepara.html	Página sobre escrita de textos tipo ensaio.
http://www.restena.lu/lmr/devoirs/dissert.html	Planos, conselhos práticos e exemplos de dissertações.

Funcionamento da Língua

1 – Textos:

AAVV., (1989), *.Et la Grammaire, FDM, n.º spécial*, fev/mars, Paris, Hachette.
Conjunto de ensaios que aborda as perspectivas mais recentes da gramática e seu ensino.

Adam, J.M., (1985), "Quels Types de Textes?", *FDM n.º 192*, Paris, Hachette.
Artigo que apresenta uma tipologia dos discursos e dos textos.

Assunção, C. e J.E. Rei, (1998), *Gramática*, Lisboa, ME-DES.

Assunção, C. e J.E. Rei, (1998), *Vocabulário*, Lisboa, ME-DES.

Bachmann, C., J., Lindenfeld, J. Simonin, (1991), *Langage et Communications Sociales*, Paris, Hatier/Didier.

Faz o ponto da situação das pesquisas sobre a linguagem e as comunicações sociais que ocorreram no mundo anglo-saxónico nos anos setenta. Ele constitui uma introdução sistemática aos trabalhos de Hymes e Gumperz, de Labov, de Goffman, de Sacks e Schegloff ou de Garfinkel, sobre as relações que se estabelecem quotidianamente entre linguagem e sociedade.

Besse, H. e R. Porquier, (1991), *Grammaire et Didactique des Langues*, Paris, Hatier/Didier.

Faz a articulação metodológica entre as teorias e as práticas gramaticais em aulas de língua. A primeira parte trata da epistemologia do saber gramatical; a segunda centra-se nas práticas gramaticais em aula e nos manuais de língua; a terceira sobre aprendizagem da gramática e as gramáticas de aprendizagem.

Broncart, J.-P., (1996), *Activité Langagière, Textes et Discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé S.A..

O objectivo do livro é apresentar um quadro teórico, tratando ao mesmo tempo os textos como produções sociais, a problemática da sua arquitectura interna e as operações que subentendem o seu funcionamento. Explica a relação entre a língua como sistema semântico-sintáctico autónomo e os textos como entidades manifestamente em interdependência com o seu contexto social de produção. Alguns capítulos centram-se no estatuto dos textos, nos problemas teóricos e metodológicos que a sua análise coloca e os problemas didácticos que o seu ensino pode levantar.

Casteleiro, J. M. et al. (1982), "A língua e a sua estrutura", *Escola Democrática*, Lisboa, Ministério da Educação.

"A língua e a sua estrutura" é uma sequência de artigos nos quais são apresentadas descrições de aspectos sintácticos, semânticos e lexicais.

Cunha, C. e L. F. L. Cintra, (1984), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 3ª ed.(1986) Lisboa, Edições Sá da Costa.

A *Nova Gramática do Português Contemporâneo* descreve o português actual na sua forma culta, embora descreva também aspectos da linguagem coloquial. A Gramática apresenta ainda as diferenças no uso entre as modalidades nacionais e regionais do português, principalmente entre as variedades europeia e americana.



Dubois, J. et al., (1993), *Dicionário de Linguística*, S. Paulo, Cultrix.

Faria, I. H. et al. (org), (1996), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho.

Ferreira, J. A. (1989). *Bibliografia Selectiva da Língua Portuguesa*, ICALP, Ministério da Educação. Germain, C. e H. Séguin, (1998), *Le Point sur la Grammaire*, Paris, Clé international.

Faz o ponto da situação sobre os mais recentes conhecimentos e pesquisas relativos aos três grandes tipos de gramáticas: de aprendizagem, destinadas aos aprendentes; de ensino, destinadas aos professores; de referência, destinadas aos linguistas e didacticistas. Aborda igualmente os problemas ligados ao ensino e aprendizagem da gramática.

Heringer, H. e Lima, J. P. (1987). *Palavra Puxa Palavra*, Ed. Ministério da Educação e Cultura.

Palavra Puxa Palavra, versão livre e alargada para a língua portuguesa de *Wort für Wort*, parte de problemas de comunicação para validar a tese que preconiza que uma teoria gramatical, sendo parte de uma teoria comunicativa, está integrada numa teoria da interpretação.

Maingueneau, D., (1997), *Os Termos-Chave do Discurso*, Lisboa, Gradiva.

Pretende ajudar os estudantes e estudiosos de disciplinas vocacionadas para a análise de textos, orais ou escritos, a orientarem-se na terminologia da análise do discurso. Não pretendendo dar a definição correcta, ela precisa as principais acepções em uso nas publicações da especialidade.

Mateus, M. H. e M. F.Xavier, (org.), (1990), *Dicionário de Termos Linguísticos*, Lisboa, Cosmos.

Mateus, M. Helena e al, (2003), *Gramática da Língua Portuguesa*, col. Universitária, Lisboa, Ed. Caminho.

Gramática da Língua Portuguesa, dividida em seis partes, respectivamente: I – Língua Portuguesa: unidade e diversidade; II – uso da Língua, interacção verbal e texto; III – aspectos semânticos da gramática do Português; IV – aspectos sintácticos da gramática do Português; V – aspectos morfológicos da gramática do Português e VI – aspectos fonológicos e prosódicos da gramática do Português, aumentando a cobertura linguística e o aprofundamento das análises feitas na publicação anterior.

Moirand, S., (1990), *Une Grammaire des Textes et des Dialogues*, Paris, Hachette.

Fornecer utensílios para descrever o funcionamento e organização dos textos e dos diálogos que se encontram no quotidiano e no universo dos *media*. Mostra como os factos de língua interferem no objectivo comunicativo dos discursos e das conversações. Apresentando -se como iniciação metódica à análise de cerca de 60 documentos, abre pistas para actividades pedagógicas diversificadas e prepara para leituras teóricas complementares.

Peres, J.A., (1984), *Elementos para uma Gramática Nova*, Coimbra, Almedina.

Postula a construção de uma gramática integrada que incluirá quatro componentes: ilocutória, semântica, textual e formal.

Peres, J. A. e T. Mória, (1995), *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, Lisboa, Ed. Caminho.

O livro parte da análise de textos jornalísticos, produzidos entre 1986 e 1994, para a descrição dos fenómenos linguísticos que são objecto de seis áreas consideradas críticas, nomeadamente estruturas argumentais, construções passivas, construções de elevação, orações relativas, construções de coordenação e concordâncias.

Lima, J.(org. e int.), (1983), *Linguagem e Acção – da Filosofia Analítica à Linguística Pragmática*, Lisboa, Ed. Apáginastantas, Materiais Críticos.

É um livro constituído por cinco estudos da pragmática: uma linguística pragmática ou uma pragmática em linguística? performativo-contrastivo, o que é um acto linguístico, querer dizer, compreendemos nós o que um falante quer dizer ou que uma expressão significa?. Estes textos analisam toda a problemática dos conceitos referentes a comunicação e significado.

Vilela, M., (1995), *Léxico e Gramática*. Coimbra, Almedina.

Está subdividido em quatro áreas e apresenta como elemento fulcral de análise o léxico; este é a base para a descrição da língua portuguesa e o suporte para a discussão de questões, como as referentes à relação língua/cultura ou ao ensino da gramática.

Weaver, C., (1996), *Teaching Grammar in Context*, Portsmouth, Boynton/Cook Publishers, Inc.

Tal como o título indica, propõe-se o ensino-aprendizagem da gramática integrado no desenvolvimento das competências nucleares da língua.

2 – Sítios da Internet:



<http://www.malhatlantica.pt/jorgefborges/Classe.html>
<http://www.malhatlantica.pt/jorgefborges/períodos.htm>
<http://www.priberam.pt/dlpo/gramatica/gram21.htm>
http://www.iltec.pt/publicacoes/paco/paper_alina.html
<http://jacui.inf.ufrgs.br/~emiliano/conver/indice4.html>

- A Língua Portuguesa <http://www.paginasamarela.com/alingua.htm>
- A língua portuguesa - história <http://www.leca.ufrn.br/portugues/index.html>
- Brazilian Portuguese <http://www.sci.fi/~huuhilo/portuguese/>
- Ciberdúvidas da Língua Portuguesa <http://www.ciberduvidas.com/body.html>
- Gramática virtual (testes) <http://www.roadnet.com.br/pessoais/leite/gram.htm>
- Língua Portuguesa <http://www.visao.com/alingua.htm>
- Língua portuguesa <http://www.geocities.com/CollegePark/Bookstore/8299/portugues.htm>
- <http://www.parc.xerox.com/csl/members/lopes/pt-sayings.html>
- Pequeno dicionário temático-anedótico <http://www.terravista.pt/AguaAlto/1790/>
- <http://www.lib.cam.ac.uk/MHRA/PortugueseStudies/>

Ligações relacionadas com países de língua portuguesa

- A Biblioteca do estudante brasileiro <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/links/links.html>
<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/mapa.html>
- A collection of Home Pages about Portugal <http://www.well.com/user/ideamen/portugal.html>
- Agência LUSA - Serviço Imprensa Regional <http://www.lusa.pt/>
- Alfarrábio <http://alfarrabio.um.geira.pt/>
- Autores de Vidas Lusófonas <http://www.vidaslusofonas.pt/autores.htm>
- Bibliotecas Virtuais de Pesquisadores Brasileiros <http://www.prossiga.br/bvpesquisadores/>
- Brasil on-line <http://brazilonline.com/indexp.html>
- Brasil, Portugal e Língua Portuguesa <http://www.terravista.pt/Enseada/1347/>
- Brasil, Portugal e Língua Portuguesa - Geografia da Língua Portuguesa no mundo
<http://www.terravista.pt/Enseada/1347/>
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa <http://www.cplp.org/>
- Minerva - Base de Dados Bibliográficos (UFRJ) <http://www.minerva.ufrj.br/>
- Miscellaneous collection of pages with some reference to areas of the Portuguese speaking world <http://www.arts.gla.ac.uk/PortLang/webbies.html>
- Motores de pesquisa em português <http://www.Linguas.com/pesquisa/>
- Página doméstica da língua portuguesa
<http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/3783/index5.html>
- Página portuguesa <http://users.neca.com/tneves/>
- Portugal em linha <http://www.portugal-linha.pt/>
- Portugal: Língua - Literatura - Cultura http://www.rrz.uni-hamburg.de/romanistik/w_brau_l.htm
- São Tomé e Príncipe <http://www.sao-tome.com/>
- Sistema Aberto de Cultura e Informação - "SACI" <http://www.cultura.gov.br/>

Pórticos

- Açores - a internet açoreana <http://www.acores.com/>
- Aeiou - Servidor de páginas portuguesas <http://www.aeiou.pt/>
- Alfarrábio procura <http://alfarrabio.um.geira.pt/>
- Algarvio - motor de procura <http://www.algarvio.com/>
- Altavista - Brasil <http://br.altavista.com/>
- Altavista - Portugal <http://www.altavista.pt>
- Aonde - busca <http://www.aonde.com/>
- Astor - Buscador de estâncias <http://www.estancias.com.br/>
- Brasilinks <http://www.multimania.com/brasiliens/>
- Busca sobre Processamento computacional do português <http://cgi.portugues.mct.pt/busca/>
- BuscaWeb <http://www.starmedia.com/guia/>
- Cadê - Servidor de Apontadores Brasileiros <http://www.cade.com.br/>
- Calango! <http://www.calango.com.br/>

- CUSCO - Sistema de pesquisa nacional <http://www.cusco.pt/1/>
 - Educare.pt <http://www.educare.pt/>
 - Encontrei.com <http://www.encontrei.com/> ▪ Estâncias Internet <http://www.estancias.com.br/>
-



- Euroseek <http://www.euroseek.com/page?ilang=pt>
- Galileu - motor de procura <http://www.galileu.com.br/>
- Gertrudes - Servidor de apontadores lusófonos <http://www.gertrudes.pt/>
- Índice Açores <http://www.indice-acoeres.com/>
- Ixquick <http://www.ixquick.com/por/>
- Lusitano <http://www.lusitano.pt/>
- Lusosearch <http://lusosearch.lusoweb.pt/services/search.cgi>
- Mangolê - directório web de Angola <http://members.tripod.co.uk/~mangole/>
- NetIndex -motor de procura <http://netindex.ist.utl.pt/>
- Onde ir - sistema de busca <http://www.ondeir.com.br/>
- Processamento computacional do português <http://www.portugues.mct.pt/>
- Procura na Web - Ferramentas de busca na web <http://www.iis.com.br/~rbsoares/pesquisa.htm>
- Programa Avançado de Cultura Contemporânea - PACC/UFRJ <http://www.ufrj.br/pacc/>
- Prokura - sistema de busca <http://www.prokura.com.br/>
- Prossiga, Informação e Comunicação para a Pesquisa <http://www.prossiga.cnpq.br/>
- Quem? <http://www.quem.com.br/>
- Radar UOL - busca <http://www.radaruol.com.br/>
- SAPO - Servidor de Apontadores Portugueses <http://www.sapo.pt/>
- StarMedia <http://www.starmedia.com/>
- Surf - Servidor de Apontadores Brasileiros <http://www.surf.com.br/>
- TodoBR <http://www.todobr.com.br/>
- TOP 5% Portugal - motor de procura <http://www.ip.pt/top5portugal/main.html>
- Vai & Vem - Buscador brasileiro <http://www.vaievem.com.br/>
- Virtual Azores <http://www.virtualazores.com/procurar.html>
- Virtual Bairro <http://www.virtualbairro.com/>

Informação sobre os corpora

Projecto Processamento computacional do português

- **Natura/Público** Corpus jornalístico Natura-PUBLICO, <http://natura.di.uminho.pt/jjbin/corpora>
- **Natura/Minho** Corpus jornalístico Natura-Diário do Minho, <http://natura.di.uminho.pt/jjbin/corpora>
- **ECI-EBR** A parte do corpus Borba-Ramsey do European Corpus Initiative, the Multilingual Corpus 1 (ECI/MCI), informação da ELSNET, informação do LDC, McKelvie & Thompson (1994), Thompson et al. (1994).
Santos, Diana & Ranchhod, Elisabete (1999). Ambientes de processamento de corpora em português: Comparação entre dois sistemas. In *Actas do IV Encontro sobre o Processamento Computacional da Língua Portuguesa (Escrita e Falada)* (Évora, 20-21 de Setembro 1999) (pp. 257-268). Disponível na Internet nos endereços <http://www.portugues.mct.pt/Diana/download/propor99.ps> e <http://label2.ist.utl.pt/LabEL/proporIV.ps>.

Leitura

1 – Textos :

AAVV., (1988), *Littérature et Enseignement*, Paris, Hachette.

Organizado nas seguintes partes: situação da didáctica da literatura, história e recepção, texto e sentido, testemunhos. Estes textos aliam reflexões de carácter teórico, propostas práticas e análise das realidades concretas, como as da edição.

Aguiar e Silva, V. M. de, (1994), *Teoria da Literatura* (8.ª edição), Coimbra, Almedina.

Aguiar e Silva, V. M. de, (1977), *Competência Linguística e Competência Literária*, Coimbra, Almedina.

Na 1ª parte, o autor analisa a teoria de Chomsky sobre a aquisição, desenvolvimento e utilização do conhecimento linguístico,

os debates que esta teoria suscitou e as teorias que se lhe opõem, nomeadamente a de D.Hymes e seus seguidores. Na 2ª parte, o autor analisa as tentativas de transferência da teoria de Chomsky para o campo da literatura, com especial relevo para as propostas de T.^avan Dijk.



Antão, J. A. S., (1997), *Elogio da Leitura*, Porto, Edições Asa.

O autor apresenta as técnicas associadas a tipos de leitura, equacionando-as face aos objectivos e à necessidade de revalorizar e revitalizar o exercício da leitura. Realça as aplicações pedagógicas da Banda Desenhada e distingue a leitura imagética da leitura alfabética, apresentando os principais objectivos de cada uma.

Arroyo, F. e C. Avelino, (1994), *Leituras Preliminares. Abordagens Paratextuais da Obra Integral*, Lisboa, Plátano Editora.

Este livro fornece pistas de trabalho susceptíveis de motivar a leitura integral da obra a partir do aproveitamento pedagógico dos aspectos paratextuais do livro. Após uma visão histórica e sociológica do livro e uma síntese dos estudos linguísticos e literários sobre os aspectos paratextuais, as autoras aplicam um dispositivo de análise a várias obras dos programas. Finalmente, apresentam um conjunto de fichas desenvolvendo práticas de leitura, escrita e oralidade.

Assunção, C. e J.E. Rei, (1999), *Leitura*, Lisboa, ME-DES

Barata, J. O., (1979), *Didáctica do Teatro. Introdução*, Coimbra, Almedina.

Trata do ensino-aprendizagem do teatro em contexto escolar, incluindo sugestões práticas de actividades.

Carrell, P. L., (1990), "Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels", *FDM, n.º Especial*, Paris, Hachette.

Partindo da "teoria dos esquemas" e da sua influência na actual concepção da compreensão dos textos, a autora analisa os processos de interacção entre o texto e o leitor (modelos de compreensão descendentes, ascendentes e interactivos), o papel desempenhado pelos esquemas de conteúdo e esquemas formais no acto de compreender, bem como as implicações pedagógicas que daí decorrem.

Chevalier, B., (1992), *Lecture et Prise de Notes*, Paris, Nathan.

Aborda várias estratégias de leitura numa perspectiva funcional. Para além da descrição destas estratégias e seus fundamentos teóricos, propõe uma série de exercícios conducentes à optimização do trabalho de estudo.

Cicurel, F., (1991), *Lectures Interactives*, Paris, Hachette.

Propõe um conjunto de reflexões e processos pedagógicos integrados numa abordagem da leitura perspectivada como processo em que interagem o leitor, o texto e o contexto. Como mobilizar os conhecimentos do leitor, levá-lo à formulação de hipóteses e desenvolver a sua observação dos textos; como favorecer o seu encontro com o texto e melhorar o seu acesso ao sentido são questões a que este livro procura responder de forma teórico-prática.

Coelho, J. P. (dir.), (1982), *Dicionário de Literatura*, Porto, Figueirinhas.

Cornaire, C. e C.Germain, (1999), *Le Point sur la Lecture*, Paris, Clé international.

Partindo do pressuposto de que o acto de ler exige uma interacção entre leitor e texto, Claudette Cornaire analisa o lugar que a leitura ocupa nas abordagens tradicional, estrutural-behaviorista, estrutural-global audio-visual, cognitiva e comunicativa, examinando as pesquisas passadas e recentes no domínio da leitura. Problematisa as diversas dimensões relativas ao papel do leitor e à interacção texto-leitor, sobretudo na perspectiva da leitura em segunda língua.

Costa, M. A. (1992). "Leitura: conhecimento linguístico e compreensão", *Para a Didáctica do Português*, Lisboa, Ed. Colibri.

Neste artigo, a autora apresenta modelos de leitura que se distinguem pelas teorias que explicam o acto de ler e que estão subjacentes a métodos e atitudes pedagógicas actuais. O texto mostra como formar bons leitores obriga a um conhecimento profundo do acto de ler, das operações cognitivas e linguísticas que a compreensão da língua escrita implica.

Descotes, M. (coord), (1995), *Lire Méthodiquement des Textes*, Paris, Bertrand-Lacoste.

Livro teórico-prático que situa a «leitura metódica» no cruzamento de 1) uma teoria do sentido ou do texto (domínio literário), 2) uma concepção da leitura (psicolinguística e semiótica), 3) teorias da aprendizagem (psicologia cognitiva, ciências da educação). Depois de expor os fundamentos, objectivos e factores envolvidos na abordagem metódica dos textos, apresenta a organização e análise de sequências práticas de leitura de textos poéticos, narrativos, dramáticos e argumentativos, bem como a leitura de imagens.

Duchesne, A. e T.Leguay, (1996), *Petite Fabrique de Littérature*, Paris, Editions Magnard.

Estes dois autores, de uma forma divertida, fazem aos seus leitores várias propostas de escrita a partir de textos consagrados. As propostas vão do plágio à paródia, passando pela tradução-adaptação, sem esquecer muitas outras possibilidades como a letra imposta, caligramas, dicionários e falsos provérbios. Todas as propostas são acompanhadas de exemplos, alguns deles das artes plásticas.

Gengembre, G., (1996), *Les Grands Courants de la Critique Littéraire*, Paris, Editions du Seuil.
Apresentação e explicação sintética das grandes correntes da teoria literária, acompanhadas de indicações bibliográficas.



Giasson, J., (1993), *A Compreensão na Leitura*, Porto, Ed. Asa.

Após a abordagem da evolução da concepção da compreensão da leitura, a autora analisa um modelo de compreensão que integra três variáveis: o leitor, o texto e o contexto. São propostas intervenções pedagógicas tendo em conta cada um destes factores.

Jauss, H.R., (1978), *Pour une Esthétique de la Réception*, Paris, Gallimard.

Livro em que o autor expõe a sua teoria da obra de arte, segundo a qual, a arte, portanto a literatura, tem em primeiro lugar e antes de tudo uma função de comunicação. Esta é uma praxis implicando o autor, a obra e o leitor. Segundo o autor, obra é o resultado da convergência do texto e da sua recepção. O conceito de "horizonte de espera" é o conceito central da Estética da Recepção. Esta teoria reveste-se de fundamental importância para a didáctica da leitura e da compreensão em geral.

Machado, A. M. (org. e dir.), (1996), *Dicionário de Literatura Portuguesa*, Lisboa, Presença.

Mello, C., (1998), *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*, Coimbra, Almedina.

Partindo dos estudos teóricos sobre os géneros, sobre a leitura e a aprendizagem, a autora empreende uma análise dos programas escolares, sua aplicação prática e resultados obtidos. Na sequência das falhas detectadas, a autora propõe uma didáctica da leitura que introduza, no processo de acesso ao sentidos dos textos, a mobilização eficaz dos conhecimentos possuídos pelo leitor/aluno, tanto literários como extra-literários. Em síntese, trata-se da construção e utilização de uma competência de leitura.

Moisés, M., (1978), *Dicionário de Termos Literários*, São Paulo, Cultrix.

Poletti, M.-L., (1988), "La Mise en Scène du Texte", *Littérature et Enseignement*, Paris, Hachette.

Como facilitar o acesso do leitor -aluno ao texto? Esta questão, centrada no aluno, motiva a apresentação teórico-prática de várias actividades que, girando à volta do texto, têm em comum a ênfase em abordagens variadas do acto de ler.

Reis, C., (1997), *O Conhecimento da Literatura*, Coimbra, Almedina.

Reis, C. e A.C. Lopes, (1994), *Dicionário de Narratologia*, Coimbra, Almedina.

Rocheta, M. I. e M. B. Neves, (org.), (1999), *Ensino da Literatura, Reflexões e Propostas a Contracorrente*, Lisboa, Edições Cosmos.

Compilação de vários artigos sobre Didáctica da Literatura, o livro pretende, por um lado, homenagear Margarida Vieira Mendes, testemunhando a sua "intensa e fecunda actividade de pesquisa", por outro, lançar uma reflexão sobre vários núcleos de questões centrais em Didáctica da Literatura. Sublinha, ainda, o facto de a leitura literária constituir um caminho de aprendizagem da língua que contribui para a formação integral dos jovens.

Rosenblatt, L., (1970), *Literature and the Invisible Reader*, paper presented at the promise of English, 1970, Distinguished Lectures, Champaign, IL.

----- (1978) e (1994) *The Reader, the Text, and the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale, IL, Southern Illinois University Press.

----- (1995), *Literature as Exploration*, New York, Modern Language Association

Desde 1938 que a autora tem vindo a defender a teoria que o texto não é estático. O leitor interage com o texto a partir das suas experiências/vivências no momento em que cruza o seu olhar com a mensagem do texto e atribui-lhe o seu significado. Não se sabe onde termina o texto do autor e começa a produção do significado do leitor.

Santos, E. M., (2000), *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes – Um Estudo em Escolas Secundárias*, Coimbra, Quarteto Editora.

O livro analisa a problemática da leitura enquanto instrumento que permite aos jovens tornar-se sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual.

Scholes, R., (1991), *Protocolos de Leitura*, Lisboa, Edições 70.

Empreende a construção de uma abordagem semiótica dos problemas da leitura, da escrita e do ensino. Partindo do princípio de que «o mundo é um texto», o autor estuda vários textos literários e também fotografias, quadros, anúncios de televisão, biografias e romances, para nos apresentar uma discussão clara e acessível em redor de inúmeros temas de teoria literária.

Serafini, M. T., (1991), *Saber Estudar e Aprender*, Lisboa, Ed. Presença.

Guia destinado a alunos e professores de todos os níveis escolares. A parte destinada aos estudantes descreve métodos eficazes de estudo, englobando pesquisa, tratamento da informação, elaboração e apresentação de trabalhos; a parte dedicada aos professores inclui propostas de programação da didáctica dos métodos de estudo e meios de utilizar os diferentes recursos e actividades; na terceira parte são expostos os princípios teóricos relativos ao funcionamento das bases de estudo: memória, compreensão e resolução de problemas.



Varga, A. K., (1981), *Teoria da Literatura*, Lisboa, Editorial Presença.

2 – Sítios da Internet:

Endereços	Descrição
http://www.vidalusofonas.pt/	Página onde se encontram biografias de grandes figuras da lusofonia e tábuas cronológicas das diferentes épocas culturais.
http://www.cybertribes.com/framesJT007.html	Escrita criativa: métodos criativos; escolha de um método; processos de leitura; leitura da imprensa.
http://francite.net/education/	Escritores em devir: motivar para a leitura e para a escrita
http://www.ectep.com/literacias/index.html	<i>Literacia(s). Práticas, teorias, ícones</i> é um programa de investigação coordenado por Maria de Lourdes Dionísio de Sousa e Rui Vieira de Castro que tem como objectivos principais: 1. identificar e interpretar práticas de literacia reconhecíveis no contexto português; 2. analisar criticamente discursos produzidos sobre práticas de literacia; 3. caracterizar representações de leitura.
http://perso.wanadoo.fr/cddp.de.la.mayenne/lecm-onod/index.htm	Clube de Leitura: objectivos, funcionamento, fichas de leitura.
http://www.qesn.meq.gouv.qc.ca/cc/gdread97/index.html	Sítio em inglês, sobre leitura, onde os estudantes falam sobre os seus livros favoritos.
http://www.geocities.com/Athens/8123/	Contos portugueses de arrepiar.
http://www.contosepontos.pt/	Um sítio onde se lêem e ouvem contos.
http://www.terravista.pt/Ancora/6683/index.html	Uma forma de criar o desejo de ler sem utilizar o imperativo.
www.lettres.net/lexique/	Glossário de termos literários, em francês.
http://www.terravista.pt/nazare/1387liberat.htm	Uma página sobre Literatura.
http://www.restena.lu/lmr/educonln/francais/french.html	Sítio sobre Literatura, Gramática e escrita.
http://www.chez.com/feeclochette/	O país do imaginário. Sítio sobre o Conto: teoria, história, arte de contar, contos.
http://www.instituto-camoes.pt/	Neste sítio, tem-se acesso à Literatura Portuguesa, organizada por autores e por épocas. Inclui toda a poesia camoniana.
http://www.secrel.com.br/jpoesia/	Sítio de poesia, onde se encontram textos de mais de 2000 poetas de Língua Portuguesa.
http://www.geocities.com/Athens/Atrium/2466/home.html	Página sobre o Padre António Vieira.
http://www.ipn.pt/opsis/litera/	Projecto Vercial: uma grande base de dados da Literatura Portuguesa.
http://www.citi.pt/cultura/literatura/romance/eca_queiroz/index.html	Página sobre Eça de Queirós.
http://www.terravista.pt/portosanto/3161/quadrolp.html	Quadro sinóptico da Literatura Portuguesa.
http://www.liv-arcoiris.pt/bienal98/Bibliografia/paginas/	Cerca de 50 bibliografias de escritores portugueses contemporâneos.
http://www.terravista.pt/clubes/poesia.php	Uma página de poesia em português.
http://www.citi.pt/cultura/literatura	Sítio de Literatura Portuguesa, organizada em poesia, romance e novela.
http://www.ucs.mun.ca/~lemelin/THEORIE.htm	Teoria da Literatura: Síntese das várias correntes de Teoria da Literatura das últimas décadas.

http://www.terravista.pt/clubes/poesia.php	Uma página de poesia em português.
http://www.citi.pt/cultura/literatura	Sítio de Literatura Portuguesa, organizada em poesia, romance e novela.



Media

1 – Textos:

AAVV., (1995), *100 Ans du Cinéma, Referências*, n.º especial, Lisboa, APPF.

Conjunto de textos que apresentam a história do cinema, analisam a relação da escola com esta arte e propõem um conjunto de fichas práticas de exploração pedagógica de filmes.

AAVV., (1994), *Medias Faits et Effets*, FDM especial, Paris, Hachette.

Conjunto de ensaios que analisam o impacto social dos media e propõem actividades pedagógicas no âmbito das línguas.

AAVV., (1997), *Multimédia, Réseaux et Formation*, FDM especial, Paris, Hachette.

Conjunto de ensaios que analisam e propõem a exploração e utilização pedagógica de meios e produtos multimédia na aprendizagem das línguas e da cidadania. Apresenta ainda programas e projectos de formação de professores em rede.

Abrantes, J.C., (1992), *Os Media e a Escola*, Lisboa, Texto Editora.

Livro centrado no uso e produção de media e audiovisual na escola.

Avelino, C. et al., (1995), “La pédagogie à l’affiche”, *Referências*/Julho., Lisboa, APPF.

Proposta de análise de cartazes de cinema, considerando o texto e a imagem nas dimensões denotativa e conotativa, bem como as relações que entre eles se estabelecem.

Avelino, C. et al., (1996), “Regards sur le cinéma”, *Referências*/Julho., Lisboa, APPF.

As autoras propõem a abordagem pedagógica de um filme organizada em várias etapas, compreendendo a fase de motivação para o visionamento, a análise do filme (integral e/ou fragmentada) tanto a nível linguístico e cultural como técnico e artístico e uma última fase de confrontação com dados documentais conduzindo a interpretações e actividades de produção diversificadas.

Avelino, C. et al., (1996), “Aproches du film publicitaire”, *Referências*/Nov., Lisboa, APPF.

Propostas práticas de exploração pedagógica de anúncios publicitários, incluindo compreensão e expressão oral, produção oral e escrita, leitura e produção de objectos de carácter multicanal.

Cabral, M. A., (1991), “Ambientes de escrita em computador”, *Referências* 3, Lisboa, APPF.

Relato de uma experiência de trabalho com textos poéticos que utilizou pesquisa em computador, criação de base de dados e posterior produção escrita.

Chailley, M. et al., (1993), *La Télévision pour Lire et pour Ecrire*, Paris, Hachette.

As autoras mostram que o conflito entre o pequeno écran e a página escrita não tem razão de ser; explicam como é fecundo e útil trazer à escola actividades que cruzem estes dois media. São apresentadas numerosas fichas práticas abrangendo todas as competências linguísticas e todos os níveis de ensino.

Compte, C., (1993), *La Vidéo en Classe de Langue*, Paris, Hachette.

Texto que se debruça sobre a introdução de documentos vídeo em aulas de línguas. Os critérios de escolha, as funções didácticas e a exploração pedagógica dos documentos vídeo, bem como a elaboração de documentos deste tipo, são o assunto deste livro.

Duarte, I. M., (1996), *Os Media e a Aprendizagem do Português*, Porto, Jornal Público.

Conjunto de fichas que “pretendem ser meros exemplos de um trabalho feito com os media, tendo como material os textos que os media produzem”. Apresentam propostas de actividades de recepção, de produção e de reflexão tendo a *língua* como centro.

Eça, T. L. d', (1998), *NetAprendizagem: A Internet na Educação*, Porto, Porto Editora.

Ensinaamentos práticos e conselhos que poderão modificar o panorama da utilização da Internet nas escolas.

Lancien, Th., (1986), *Le Document Vidéo*, Paris, Clé International.

Este livro apresenta critérios de análise e de escolha de documentos vídeo na perspectiva do ensino-aprendizagem das línguas; fichas de exploração pedagógica classificadas em quatro rubricas: atenção visual, atenção auditiva e sonora, atenção ao não verbal, produção oral e escrita; propostas de trabalho específicas a partir de telejornais, entrevistas e publicidade.

Lancien, Th., (1998), *Le Multimédia*, Paris, Clé International.

Propõe instrumentos de análise e de selecção de CD-roms, assim como uma apresentação da Internet e do seu interesse para professores e alunos.

Lazar, J., (1988), *La Télévision: Mode d'Emploi pour l'Ecole*, Paris, Hachette.

Apresenta um conjunto de propostas pedagógicas concretas, assentes no princípio de que a escola deve ter em conta o universo televisivo e das imagens que envolve as crianças de todas as classes sociais desde o seu nascimento. Por isso, este universo constitui-se como factor de igualização social, que não pode ser negligenciado pelo sistema educativo.



Pinto, A. G., (1997), *Publicidade. Um Discurso de Sedução*, Porto, Porto Editora.

Desenvolve uma reflexão sobre algumas das recursividades retórico-pragmáticas observáveis nos anúncios publicitários actuais. Procura-se demonstrar como é possível encontrar regularidades no universo de soluções linguísticas, aparentemente dispersas, e comprovar como estas se constituem, a par de outros elementos semióticos, em argumentos centrais no processo de persuasão publicitário.

Pinto, M. e A.Santos, (1996), *O Cinema e a Escola. Guia do professor*, Porto, Jornal Público.

Livro organizado em duas grandes áreas: fichas de informação e trabalho e um conjunto de materiais de informação geral. A primeira área é constituída por um bloco de fichas de informação essencial sobre as linguagens do cinema e um outro bloco orientado para as práticas escolares em torno desta arte. Dos anexos destacam-se os marcos cronológicos da história do cinema e um glossário.

Ponte, J. P. da, (1997), *As Novas Tecnologias e a Educação*, Lisboa, Texto Editora.

"O presente livro pretende proporcionar uma visão global das potencialidades das tecnologias de informação para as escolas e, muito especialmente, para o processo de ensino-aprendizagem." (Prefácio)

Richterich, R. e N.Scherer, (1975), *Communication Orale et Apprentissage des Langues*, Paris, Hachette.

Conjunto de cinquenta actividades pedagógicas de comunicação oral. Descritas segundo um esquema único, propõem táticas pedagógicas suficientemente largas e abertas para poderem ser inseridas em estratégias próprias aos diversos tipos de ensino.

Tagliante, Ch., (1994), *La Classe de Langue*, Paris, Clé International.

Incide sobre as questões teóricas e práticas que coloca o ensino das línguas. Além da reflexão teórica, apresenta fichas de actividades de aula sobre civilização, oralidade, escrita, literatura, gramática, visual e audiovisual.

Vignaud, M.F., (1996), "Activité d'écriture: et si on écrivait un journal?", *Referências, especial*, Lisboa, APPF.

Relato da experiência da concepção e produção de um jornal escolar, incluindo as fases de organização, realização e apresentação de resultados.

2 – Sítios da Internet:

Endereços	Descrição
http://pages.infinet.net/formanet/scenarios/legbra.html	Esboços de descrição de argumentos de filmes ...
http://www.cinemaportugues.net/	Cinema português: filmes, realizadores, argumentistas, actores, bibliografia.
http://educaumedia.comu.ucl.ac.be/cem/cem.html	Página que integra a utilização dos media, como meio e como conteúdo, na aquisição de competências específicas de várias disciplinas e de competências transversais: construção da pessoa, do saber e da cidadania.
http://www.uqtr.quebec.ca/~perrault/DIMAGE/Index.html	Um sítio sobre a exploração pedagógica da imagem.
http://www.media-awareness.ca/fre/	Como utilizar os media na sala de aula.
http://users.otenet.gr/~delhaye/c1266methodologie.html	Novas tecnologias no ensino das línguas
http://www.acversailles.fr/pedagogi/Lettres/tice.htm	Integração das TIC em aulas de Línguas.
http://www.linguatic.fba.uu.se/Index1.htm	Sítio em várias línguas, português incluído, que aborda a utilização das TIC nas aulas de línguas.
http://www.kent.wednet.edu%2Fstaff%2Fmmccaule%2Fuop.html	Relatório de leitura usando o livro, o computador e a Internet.
http://www.malhatlantica.pt/teresadeca/	Página sobre a utilização das Novas Tecnologias no Ensino, contendo Bibliografia e relatos de experiências de correspondência interescolar através de correio electrónico.



Oral

1 – Textos:

Bacelar do Nascimento M.F. *et al.*, (1987), *Português Fundamental: Métodos e Documentos*, (2 vol.), Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Apresenta: levantamento dos materiais do “corpus” de frequência, um “corpus” de língua falada e a norma lexicológica no tratamento do “corpus” de frequência.

Cornaire, C. e C.Germain, (1998), *La Compréhension Orale*, Paris, Clé international.

Nesta obra faz-se o ponto da situação das pesquisas no domínio da compreensão oral e apresentam-se diversas propostas de actividades.

Gremmo, M.J. e H.Holec, (1990), “La compréhension orale: un processus et un comportement”, *FDM spéciale*, Paris, Hachette.

Os autores deste artigo centram a sua reflexão no processo de compreensão oral. Analisam os processos psicolinguísticos e a actividade pragmática de compreensão, bem como as orientações metodológicas do ensino-aprendizagem da compreensão oral, decorrentes dos conhecimentos resultantes dessa análise.

Jeoffroy-Faggianelli, P. (1981). *Metodologia da Expressão*, Lisboa: Ed. Notícias.

Depois de uma análise comparativa da expressão oral e da expressão escrita, a autora desenvolve uma série de exercícios que visam, por um lado, maleabilizar e fortalecer os mecanismos mentais e verbais e, por outro, desenvolver de forma metódica as capacidades de expressão e comunicação.

Jeoffroy-Faggianelli, P. e L-R. Plazolles, (1980) *Techniques de l'Expression et de la Communication*, Paris, Nathan.

Obra de carácter prático, embora com alguma fundamentação teórica. Apresenta técnicas de expressão e comunicação, contemplando a pesquisa e tratamento da informação, bem como a elaboração de vários tipos de texto.

Recasens, M., (1989), *Como Estimular a Expressão Oral na Aula*, Lisboa, Plátano Editora.

Este livro demonstra como falar não consiste apenas em pronunciar correctamente, mas que o processo audiofonético implica a mobilização de elementos verbais, paraverbais e não verbais. Propõe uma série de actividades práticas.

Vanoye, F. *et al.*, (1981), *Pratiques de l'Oral*, Paris, A. Colin.

Está estruturado em três rubricas: escuta e interacção; palavra, gesto e movimento; narrativa. No seio de cada rubrica, partindo de reflexões e contributos teóricos, são propostas matrizes de exercícios, todos experimentados, acompanhadas de comentários pormenorizados sobre o seu desenvolvimento, as explorações possíveis, os problemas encontrados e sugestões de exercícios e actividades complementares.

Ponte, J. P. da, (1997), *As Novas Tecnologias e a Educação*, Lisboa, Texto Editora.

“O presente livro pretende proporcionar uma visão global das potencialidades das tecnologias de informação para as escolas e, muito especialmente, para o processo de ensino-aprendizagem.” (Prefácio)

2 – Sítios da Internet

Endereços	Descrição
http://www.nwrel.org/eval/toolkit98/traits/	Sítio sobre a oralidade e sua avaliação.



Parte II

Módulos

Índice:

	Página
Módulo 1 Textos de Carácter Autobiográfico	37
Módulo 2 Textos Expressivos e Criativos e Textos Poéticos	44
Módulo 3 Textos dos <i>Media</i> I	50
Módulo 4 Textos Narrativos/Descritivos I	56
Módulo 5 Textos dos <i>Media</i> II	62
Módulo 6 Textos Argumentativos	69
Módulo 7 Textos de Teatro I	76
Módulo 8 Textos Narrativos/Descritivos e Textos Líricos	84
Módulo 9 Textos Líricos	92
Módulo 10 Textos Épicos e Épico-líricos	99
Módulo 11 Textos de Teatro II	105
Módulo 12 Textos Narrativos/Descritivos II	112



MÓDULO 1

Textos de Carácter Autobiográfico . autobiografia e outros escritos intimistas

Duração de Referência: **30 horas**

1 Apresentação

Este primeiro módulo do programa procura evidenciar as formas de afirmação vital do sujeito perante si mesmo através do contacto com textos de carácter autobiográfico.

O módulo permite uma apropriação das características da autobiografia e de outros escritos intimistas, com recurso à definição das fronteiras genológicas.

De um modo geral, a tipologia textual preponderante no módulo propicia a indagação de si e a reconstituição de percursos interiores, permitindo um olhar atento e o aprofundamento da consciência de si e da sua relação com o mundo a revelar nas diversas actividades de oralidade, escrita e leitura.

Uma vez que o intimismo tem como centro o sujeito que se questiona: quem sou? E quem sou eu no mundo? (Paula Morão, 1994) ¹, o tratamento destes textos leva ao descondicionamento da palavra oral e escrita, à reflexão e ao auto-conhecimento.

“A autobiografia é talvez a forma literária na qual se estabelece a mais perfeita harmonia entre o autor e o leitor. Com efeito, se é a necessidade de se contemplar a si mesmo, o que incita o autobiógrafo a escrever, é a mesma necessidade que incita também o leitor”.²

A selecção de textos de carácter autobiográfico deve ser criteriosa, devendo recair, preferencialmente, em textos literários, de forma a desenvolver, simultaneamente e de forma integrada, competências linguísticas e literárias.

No âmbito da leitura seleccionem-se ainda textos informativos relacionados com o curso ou com o interesse manifestado pelos alunos, que se encontrem mais perto das vivências e das realidades quotidianas e que, certamente, lhes serão menos estranhos; os textos dos domínios transaccional e educativo têm como objectivo o desenvolvimento da competência de formação para a cidadania.

Neste módulo deve também contemplar-se a descrição e a interpretação de imagens, fazendo interagir proficuamente o verbal e o visual, sempre que tal relação seja suscitada pelas situações de aprendizagem.

¹ Paula Morão, (1994), “O Secreto e o real – caminhos contemporâneos da autobiografia e dos escritos intimistas” *Românica* 3, Lisboa, Edições Cosmos



O estudo da imagem é cada vez mais pertinente, uma vez que ela invadiu a sociedade e a escola e, por isso, é preciso que o aluno saiba conhecer as suas funções, para a usar criteriosamente. Cabe, assim, à escola e à disciplina de Português em particular, fazer com que o aluno aprenda a descodificar as diferentes imagens, quer em contexto escolar quer no mundo profissional e distinguir a pertinência, a redundância ou o carácter alienante das imagens que o envolvem. Neste pressuposto, devem ser trazidos para a sala de aula, retratos, auto-retratos e imagens diversas que se relacionem com a tipologia textual em estudo.

2 Competências visadas		
Competências transversais		
De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; utilização das TIC. Formação para a cidadania: capacidade de auto-análise; conhecimento de si e dos outros; reconhecimento do direito à diferença; respeito por e cooperação com os outros.		
Competências nucleares		Conteúdos
Leitura		Textos informativos e dos domínios transaccional e educativo Textos de carácter autobiográfico: memórias, diários, cartas, autobiografias Imagem: auto-retrato
Leitura literária		Textos literários de carácter autobiográfico
Compreensão Oral		Registos autobiográficos em diversos suportes
Expressão Oral		Relato de experiências/ vivências Descrição e interpretação de imagens: auto- retrato
Expressão Escrita		Descrição e interpretação de imagens (auto retrato) Relatos de experiências/ vivências; cartas; declaração; requerimento
Funcionamento da Língua	Previsível	Interação discursiva (discurso; princípios reguladores da interação discursiva) Adequação discursiva (oral e escrito; registos e formas de tratamento) Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) Tipologia textual (protótipos textuais)
	Potencial	Morfologia e classes de palavras; Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintáticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe Significação lexical (significado e polissemia)
3 Objectivos de Aprendizagem		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto ▪ Determinar a intencionalidade comunicativa ▪ Adequar o discurso à situação comunicativa ▪ Identificar marcas de textos de carácter autobiográfico ▪ Contactar com autores do património cultural portugueses ▪ Apreender os sentidos dos textos ▪ Descrever e interpretar imagens ▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação ▪ Relatar vivências e experiências ▪ Produzir textos de carácter autobiográfico ▪ Distinguir registo formal e informal ▪ Reflectir sobre o funcionamento da 		



4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e a especificação que agora se apresenta organizam-se por competência nuclear.

COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- Registos autobiográficos em diversos suportes

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Relato de experiências/ vivências**
 - sequencialização
- . **Descrição/ retrato**
 - escolha do ponto de observação
 - escolha do modo de observação (fixo ou em movimento)
 - definição do campo de observação (direita, esquerda, inferior, superior, planos)
 - selecção dos traços individualizantes do objecto
 - ordenação sistemática das observações (geral <—> particular; próximo <—> distante)



EXPRESSÃO ESCRITA ³

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:**. Declaração**

- finalidades
- elementos estruturais
- fórmulas de abertura, encadeamento e fecho
- registo formal
- características

. Requerimento

- elementos constitutivos
- formas de tratamento
- fórmulas de abertura, encadeamento e fecho
- registo formal
- características

. Carta

- tipos: formal e informal
- estrutura

. Descrição/retrato

- escolha do ponto de observação
- escolha do modo de observação (fixo ou em movimento)
- definição do campo de observação (direita, esquerda, inferior, superior, planos)
- selecção dos traços individualizantes do objecto
- ordenação sistemática das observações (geral ↔ particular; próximo ↔ distante)

. Relato de experiências/vivências

- sequencialização



LEITURA

. O verbal e o visual ⁴

- a imagem fixa e em movimento
- . funções da imagem (informativa e explicativa)

Textos:

. Textos informativos diversos ⁵ preferencialmente relacionados com o curso ou com o interesse manifestado pelos alunos e os seguintes textos **dos domínios transaccional e educativo** ⁶ :

- declaração
- requerimento
- contrato
- verbetes de dicionários e enciclopédias

. Textos de carácter autobiográfico ⁷

- memórias, diários, cartas, autobiografias
- . implicação do “eu” no discurso, apresentando uma opinião, defendendo uma convicção ou exprimindo uma sensibilidade
- . relação entre o “escrevente” e o seu destinatário (da carta funcional à carta intimista)

. Leitura literária:

- textos literários de carácter autobiográfico

. Textos para leitura em regime contratual

- . contrato de leitura a promover ao longo do módulo
- . textos a ler: um livro que se inclua na tipologia textual preponderante no módulo
- . reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

– Pragmática e Linguística textual

- Interacção discursiva
 - . discurso
 - . princípios reguladores da interacção discursiva (princípio de cooperação e princípio de cortesia)
- Adequação discursiva (oral e escrito; registos formal e informal; formas de tratamento)
- Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência)
- Tipologia textual
 - . protótipos textuais

⁴ Textos/imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados.

⁵ *Ibidem*

⁶ Textos do domínio transaccional são aqueles que têm como objectivo satisfazer algumas necessidades de comunicação burocrática e administrativa e que se utilizam principalmente em serviços; textos do domínio educativo são os textos referentes à actividade pedagógica

⁷ Textos de várias tipologias.



5 Situações de Aprendizagem / Avaliação

As situações de aprendizagem devem ser sempre as mais significativas para o aluno, para que ele possa mobilizar e transferir conhecimentos e competências, suportes essenciais da sua aprendizagem.

No que se refere aos conteúdos processuais, o professor tem que pôr em prática as etapas necessárias para o desenvolvimento de cada competência, implicando progressivamente o aluno através do processo metacognitivo: o que faz, como faz, por que faz, para que faz, que estratégias utilizou.

Relativamente aos conteúdos declarativos, o aluno deve compreender diversos textos informativos escritos, bem como alguns textos dos domínios transaccional e educativo (a declaração, o requerimento, o contrato e os verbetes de dicionários e enciclopédias), que lhe servirão de modelo para que possa depois produzir, por escrito, a declaração e o requerimento, o que contribuirá significativamente para a sua inserção na vida escolar, social e profissional plena.

Sendo o texto autobiográfico preponderante neste módulo, estará na base do desenvolvimento de todas as competências, constituindo-se as actividades que a seguir se enunciam como situações de aprendizagem relevantes:

Elaboração de planos de textos segundo os modelos da matriz do módulo
Produção de textos previstos de forma condicionada e livre
Exposição comentada de fotografias e/ou pinturas
Exposição de auto-retratos de pintores de diversas épocas
Redacção de textos de carácter autobiográfico
Prática de funcionamento da língua

*Constituição de um ficheiro de tipologias textuais
*Diário da Turma
*Livro da Turma
*Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico
*Intercâmbios escolares
* *Portfolio*
* Oficina de escrita
* Contrato de leitura

Sugere-se que o primeiro grupo de actividades se desenvolva em situações de aprendizagem cuja avaliação deve ter em conta, quer as etapas de cada tarefa, quer as *performances* do aluno na consecução dos objectivos de aprendizagem definidos para o 1º módulo.

As situações de aprendizagem marcadas com asterisco, a desenvolver ao longo dos módulos, permitem a recolha e tratamento, com carácter sistemático e contínuo, dos dados que revelam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências nucleares e transversais.

No conjunto das situações de aprendizagem o professor define os parâmetros a avaliar e os critérios de desempenho requeridos para cada tipo de texto. Serão avaliados o processo e o produto, observando sempre a progressão do aluno, cabendo ao professor o papel de criar medidas de regulação interactiva e individualizada, consciencializando o aluno a participar e implicar-se, também

ele, na auto e na co-avaliação.



Constitui patamar mínimo de avaliação:

- duas actividades no âmbito da compreensão oral;
- produção oral de um relato de experiências/vivências e descrição e interpretação de uma imagem/retrato;
- um teste de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;
- planificação, textualização e revisão de uma carta e de um relato de experiências/vivências; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.

6 Bibliografia / Outros Recursos

- Biezma, Javier del Prado, Juan Bravo Castillo, e Maria Dolores Picazo, (1994), *Autobiografia y Modernidad Literaria*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Brauer-Figueiredo, M^aFátima e Karin Hopfe, (eds) (2002), *Metamorfoses do Eu: o Diário e Outros Géneros Autobiográficos na Literatura Portuguesa do séc.XX*, Actas da Secção 8 do IV Congresso da Associação Alemã de Lusitanistas, Frankfurt, Verlag Teo Ferrer de Mesquita.
- Foucault, Michel (1992), « A escrita de si » *Foucault, M. O Que é um Autor?*, Lisboa, Ed.Vega.
- Lejeune, Philippe (1975), *Le Pacte Autobiographique*, Paris, Seuil.
- (2002) *Le Pacte Autobiographique Vingt-Cinq Ans Après*, L'École de lettres, second cycle, 1, juillet-septembre.
- Joly, Martine, (1994), *L'Image et les Signes. Approche Sémiologique de l'Image Fixe*, Tours, Nathan.
- Morão, Paula (1993), "Memórias e géneros literários afins: algumas precisões teóricas", *Viagens na Terra das Palavras*, Lisboa, Edições Cosmos.
- (1994) "O Secreto e o real – caminhos contemporâneos da autobiografia e dos escritos intimistas" *Românica 3*, Lisboa, Edições Cosmos.
- Palma Ferreira, João (1981), *Subsídios para uma Bibliografia do Memorialismo Português*, Lisboa, Biblioteca Nacional.
- Pérez Silva, Vicente, "compilador" *A Autobiografia na Colômbia*, <http://www.lablaa.org> (em Biblioteca Ángel Arango buscar Vicente Pérez Silva; buscar artigo de André Garcia "Promesa no cumprida" sobre las autobiografias compiladas e comentadas por Vicente Pérez Silva – 20/06/20004).
- Rocha, Andrée (1985), *A Epistolografia em Portugal*, Lisboa, INCM.
- Rocha, Clara (1992), *Máscaras de Narciso: Estudos sobre a Literatura Autobiográfica em Portugal*, Coimbra, Almedina,

Revistas

- Comunicação e Linguagens, "org." José Gil e Maria Teresa Cruz (2003), *Imagem e Vida*, 31, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa



MÓDULO 2

Textos Expressivos e Criativos e Textos Poéticos

- . textos expressivos e criativos
- . poesia lírica camoniana
- . poesia do século XX

Duração de Referência: **24 horas**

1 Apresentação

A escolha dos textos expressivos e criativos, neste momento da aprendizagem, justifica-se pelo facto de envolverem o aluno num conjunto de processos de desenvolvimento da expressividade e da criatividade, contribuindo para “assegurar a íntima relação entre a construção do rigor e o investimento na liberdade criativa”¹.

A abordagem didáctica dos textos poéticos deve pressupor, através de um longo processo formativo, a formação de um leitor competente, envolvendo não só o domínio cognitivo mas também o afectivo e promovendo o contacto individual com o poema através do convite à interpretação pessoal. O encontro entre texto e leitor deve realizar-se por via da implementação de uma pedagogia activa que valorize o capital cultural que a poesia encerra.

Assim e uma vez que a leitura literária deve ter lugar importante na sala de aula para desenvolver, simultaneamente e de forma integrada, competências linguísticas e literárias, é condição obrigatória conhecer alguns aspectos gerais da lírica camoniana e atender de forma mais detalhada às reflexões sobre as vivências do sujeito lírico em alguns dos seus sonetos e redondilhas. Esta abordagem proporciona um contacto com o autor, o seu tempo e a sua produção poética, elementos que contribuem para a aquisição de uma significativa cultura literária. Como refere Cristina Serôdio, “(...)a aprendizagem de Camões na escola deverá permitir alargar os horizontes linguísticos e culturais do aluno contribuindo para que ele possa ler outros textos em qualquer outro momento da sua vida. E, fundamentalmente, essa leitura ou aprendizagem terá que ter deixado marcas indeléveis de fascínio”.²

Perseguindo os pressupostos enunciados anteriormente, deve constituir-se uma antologia de poesia do séc.XX, da literatura portuguesa e das literaturas de língua portuguesa, de forma a incentivar o encontro do leitor com autores do património cultural lusófono, reconhecendo a dimensão estética da língua em toda a sua diversidade e interagindo com os universos poéticos criados.

¹ Alzira Seixo (1983) "O escândalo do ensino do Português", *Palavras*, 4/5/6, Lisboa, APP.



A leitura de imagens deve ter em conta as tipologias textuais deste módulo, fazendo interagir proficuamente o verbal e o visual.

2	Competências visadas	
Competências transversais		
De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; tomada de notas; operações de planificação, execução e avaliação de textos escritos; pesquisa em vários suportes; selecção e organização da informação; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC Formação para a cidadania: conhecimento e aceitação do outro; respeito por e cooperação com os outros; desenvolvimento do sentimento de pertença a uma comunidade cultural		
Competências nucleares		Conteúdos
Leitura	Leitura literária	Regulamento Poesia lírica camoniana Poesia do séc.XX
Compreensão Oral		Regulamentos Registos áudio de poemas Videoclips
Expressão Oral		Poemas – leitura expressiva
Expressão Escrita		Textos expressivos e criativos
Funcionamento da Língua	Previsível	Nível prosódico (propriedades prosódicas) Interacção discursiva (força ilocutória) Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) Tipologia textual (protótipos textuais) Paratextos
	Potencial	Morfologia e classes de palavras Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe
3	Objectivos de Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto ▪ Adequar o discurso à situação comunicativa▪ Reconhecer valores expressivos e estilísticos ▪ Inferir sentidos implícitos▪ Descrever e interpretar imagens▪ Reconhecer a dimensão estética da língua▪ Contactar com autores do património cultural lusófono▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação ▪ Produzir textos de carácter expressivo e criativo▪ Reflectir sobre o funcionamento da língua▪ Interagir com o universo de sensações, emoções, ideias e imagens próprias do discurso poético		

² Cristina Serôdio (1999), “Práticas de tratamento escolar de Camões lírico”, *Ensino da Literatura – Reflexões Propostas a Contracorrente*, Lisboa, Edições Cosmos.



4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e a especificação que agora se apresenta organizam-se por competência nuclear.

COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . Regulamentos
- . Poemas em registo áudio
- . Videoclips

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . Poemas – leitura expressiva

EXPRESSÃO ESCRITA

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:

- . Textos expressivos e criativos



LEITURA**. O verbal e o visual ³**

- a imagem fixa e em movimento
- . funções informativa e explicativa

Textos:

- . **Textos informativos diversos** preferencialmente relacionados com o curso ou com o interesse manifestado pelos alunos e os seguintes **textos dos domínios transaccional e educativo**:
 - regulamento

. Leitura literária

- poesia lírica
 - . Camões lírico
 - aspectos gerais da poesia de Camões
 - reflexão do eu lírico sobre a sua própria vida (redondilhas e sonetos)
 - . Poetas do séc.XX – breve antologia (literatura portuguesa e literaturas de língua portuguesa)
 - modos/géneros líricos; convenções poéticas; ritmo; sonoridades; elementos estruturadores de sentido

. Textos para leitura em regime contratual

- . contrato de leitura a promover ao longo do módulo
- . textos a ler: um livro de poesia
- . reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.

FUNCIONAMENTO DA LINGUA**. Fonologia**

- Nível prosódico
 - . propriedades prosódicas (altura, duração, intensidade)

. Pragmática e Linguística textual

- Interacção discursiva
 - . força ilocutória
 - tipologia dos actos ilocutórios (assertivos, directivos, compromissivos, expressivos, declarações, declarações assertivas)
- Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência)
- Tipologia textual
 - . protótipos textuais
- Paratextos

³ Textos/imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados.



5 Situações de Aprendizagem / Avaliação

Neste módulo, é fundamental equacionar as estratégias pedagógicas mediante as quais o aluno, partindo do seu projecto e das competências que já adquiriu, se apropria de novas competências.

Deu-se lugar de destaque ao texto expressivo e criativo e ao texto poético, de que decorrem as actividades que, a seguir, se propõem:

- Elaboração de planos de textos segundo os modelos da matriz do módulo
- Produção de textos previstos de forma condicionada e livre
- Página da Internet
- Exercícios de escuta activa
- Apresentação dos poemas preferidos dos alunos
- Organização de uma colectânea de poesia
- Espectáculos de poesia
- Concursos literários
- Organização de dossiers temáticos
- Prática de funcionamento da língua

- *Elaboração de fichas biobibliográficas de autores
- *Construção de uma base de dados de autores
- *Constituição de um ficheiro de tipologias textuais
- *Diário da Turma
- *Livro da Turma
- *Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico
- *Intercâmbios escolares
- * *Portfolio*
- * Oficina de escrita
- * Contrato de leitura.

Como se verifica, a leitura de poesia constitui a base das situações de aprendizagem enunciadas, tornando-se condição fundamental a de outorgar ao ensino da leitura o sentido cultural que possui, deixando claro que a sua aprendizagem é um meio de aumentar as possibilidades de comunicação, fruição e acesso ao conhecimento.

Neste sentido, devem propor-se-lhes todas as estratégias para fazer dos alunos aprendizes de leitor, fazendo-os entender que a leitura é uma das chaves de entrada no mundo do saber (Carlos Lomas: 2003) ⁴, desenvolvendo todas as outras competências que possam decorrer do acto de ler.

Assim, os alunos devem frequentar a biblioteca, tomar contacto com os livros, folheá-los, escolhê-los. Depois de organizada a antologia de poesia do séc.XX devem treinar a leitura expressiva de alguns poemas na sala de aula e, sob orientação do professor, poderão partilhar a experiência com a comunidade educativa, lendo alguns poemas de que mais gostaram.



A produção de textos expressivos e criativos joga com o espaço de escrita pessoal onde seja possível incorporar as vivências e o imaginário do aluno, bem como as suas representações mentais e os seus padrões estéticos. (Emília Amor, 1999) ⁵

Constitui patamar mínimo de avaliação:

- duas actividades no âmbito da compreensão oral;
- dois testes de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;
- planificação, textualização e revisão de um texto expressivo e criativo; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.

6 Bibliografia / Outros Recursos

- Aguiar e Silva, Vítor Manuel (1994), *Camões: Labirintos e Fascínios*, Lisboa, Livros Cotovia.
- Berrio, António Garcia e Teresa Hernandez Fernandez, (1994), *La Poética: Tradición y Modernidad*, Madrid, Editorial Sintesis.
- Cabral, Maria Manuela, (2002), *Como Abordar ... o Texto Poético*, Porto, Areal Editores.
- Carreter, Fernando Lázaro, (1990), *De Poética Y Poéticas*, Madrid, Cátedra.
- Costa Ramalho, Américo, (1992), *Camões no seu Tempo e no Nosso*, Coimbra, Almedina.
- Guimarães, Fernando, (1989), *A Poesia Contemporânea Portuguesa e o Fim da Modernidade*, Lisboa, Editorial Caminho, col. "Estudos de literatura portuguesa", Lisboa, Editorial Presença.
- (1994), *Os Problemas da Modernidade*, Lisboa, Editorial Presença.
- Júdice, Nuno, (1997), *Viagem por um Século da Literatura Portuguesa*, col. "À volta da literatura" Lisboa, Relógio d'Água.
- (1998), *As Máscaras do Poema*, col. "Parque dos poetas", Lisboa, Arion Publicações.
- Leuwens, Daniel, (1996), *Introduction à la Poesie Moderne et Contemporaine*, Paris, Dunod.
- Marinho, Maria de Fátima, (1989), *A Poesia Portuguesa nos meados do séc.XX: Rupturas e Continuidade*, col. "Estudos de literatura portuguesa", Lisboa, Editorial Caminho.
- Matos, Vitalina Leal, (1980), *Introdução à Poesia de Luís de Camões*, Col. Biblioteca Breve, Ministério da Cultura e da Ciência.
- Rocha, Clara Crabbée, (1983), *A Poesia Lírica de Camões: Uma Estética da Sedução*, Coimbra, Centelha.
- Rosa, António Ramos, (1987), *Incisões Oblíquas: Estudos sobre Poesia Portuguesa Contemporânea*, col. Universitária, Lisboa, Editorial Caminho.
- (1991) *A Parede Azul: Estudos sobre Poesia e Artes Plásticas*, col. Universitária, Lisboa, Editorial Caminho.
- Seródio, Cristina, (1999), "Práticas de tratamento escolar de Camões lírico", *Ensino da Literatura: Reflexões e Propostas a Contracorrente*, Lisboa, Edições Cosmos.
- CDs: *Procissão*, por João Villaret, 3 sonetos de Camões.
- CDs : Eugénio de Andrade, por Eugénio de Andrade.
- CDs: Florbela Espanca, por Eunice Muñoz.
- CDs: Manuel Alegre (com Carlos Paredes).
- CDs: *A Margem da Alegria*, de Ruy Belo, 2003, Assírio e Alvim.
- Videocassettes, *Palavras ditas* por Mário Viegas, 1984, RTP.

⁵ Emília Amor, (1999), *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora.



MÓDULO 3

Texto dos *Media* I

Duração de Referência: **24 horas**

1 | Apresentação

Neste módulo privilegiam-se os textos dos *media* pela importância que assumem, hoje em dia, no nosso quotidiano. Estes textos estabelecem uma relação fundamental com o mundo que nos rodeia e, especialmente o texto jornalístico, tem aumentado de complexidade, enquanto algum do discurso literário se tornou menos hermético.¹ O texto jornalístico tem vindo a impor-se cada vez mais, estabelecendo um diálogo silencioso entre autor e leitor, contribuindo certamente para a formação de leitores. Diz Fernando Dacosta – “o jornalismo é apenas uma disciplina da literatura como é o romance (...). O jornalismo é importante porque permite contactar o ser humano em situações extremas, boas e más, as que dão notícia e matéria de reflexão.”²

Tal como refere Helena de Sousa Freitas, texto jornalístico e literário “funcionam através do emprego sistemático e criativo da palavra, do tom coloquial ao mais elaborado e artístico, partilhando semelhanças ao nível da clareza, da sobriedade e da propriedade no uso verbal”.³

Estes textos podem, para alguns, ter um pré-determinado prazo de validade e podem ser considerados transitórios, no entanto, os alunos também analisarão as crónicas literárias que já provaram ser capazes de atravessar o tempo, mostrando o seu valor pela descrição e pela crítica de que enformam. Elas deixam-se guiar pela actualidade e devem ao jornalismo a sua vocação para a digressão e para o excesso e à literatura o recurso a artifícios ficcionais, deixando-se, muitas vezes, povoar de valores simbólicos e poéticos, exibindo o estilo do seu autor.

“A crónica na imprensa brasileira e portuguesa é um género jornalístico opinativo, situado na fronteira entre a informação de actualidade e a narração literária, configurando-se como um relato poético do real”.⁴

Tendo em conta que os referentes de algumas crónicas podem não pertencer ao universo cultural dos alunos, é necessário que lhes sejam solicitadas actividades que colmatem essa lacuna a fim de que a interacção texto/leitor nunca fique comprometida.

¹ Estudos de Charles Pierce, Ferdinand de Saussure, Louis Hjelmslev, Roland Barthes, Umberto Eco, etc, mencionados por, Helena de Sousa Freitas, *Jornalismo e Literatura: Inimigos ou Amantes*,

Peregrinação Publications USA Inc.

² Fernando Dacosta, em entrevista a Andreia Lobo e Luís Souta, *A Página da Educação* 108 (Dez 2001), pg.8.

³ Helena de Sousa Freitas, *Ibidem*



2 Competências visadas	
Competências transversais	
<p>De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica</p> <p>Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; utilização das TIC; utilização de técnicas de pesquisa em vários suportes, tomada de notas, produção de resumo de textos informativo-expositivos</p> <p>Formação para a cidadania: aperfeiçoar a capacidade de análise; conhecimento e aceitação do outro com base no respeito, confiança e cooperação; desenvolvimento de um sentimento de pertença a uma comunidade sócio-cultural; desenvolvimento do espírito crítico</p>	
Competências nucleares	Conteúdos
Leitura	Textos dos <i>media</i> : artigos científicos e técnicos, artigos de apreciação crítica, crónicas
Leitura literária	Crónicas literárias
Compreensão Oral	Documentários de índole científica Entrevistas radiofónicas e televisivas Crónicas radiofónicas
Expressão Oral	Entrevista Textos de apreciação crítica
Expressão Escrita	Artigos de apreciação crítica Resumo de textos informativo-expositivos
Funcionamento da Língua	Previsível Lexicografia Relações entre palavras e estruturas lexicais Valor semântico da estrutura frásica Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) Reprodução do discurso no discurso (modos de relato de discurso)
	Potencial Morfologia e classes de palavras Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintáticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe Neologia (sigla, acronímia, onomatopeias)
3 Objectivos de Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto ▪ Adequar o discurso à situação comunicativa ▪ Distinguir o essencial do acessório ▪ Aplicar técnicas de condensação linguística ▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação ▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas ▪ Reflectir sobre o funcionamento da língua ▪ Identificar os códigos utilizados pelos diferentes <i>media</i> ▪ Reflectir sobre o papel e as responsabilidades dos <i>media</i> na formação pessoal e social do indivíduo 	

⁴ José Marques de Melo, “A Crónica”, *Jornalismo e Literatura*, citado por Helena de Sousa Freitas.



4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e a especificação que agora se apresenta organizam-se por competência nuclear.

COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

. Documentários de índole científica

. Crónica (radiofónica)

- tipos (local, de evento, judicial, política, de sociedade, de viagens)
- estrutura

. Entrevista (radiofónica e televisiva)

- tipos
- estrutura

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

. Entrevista

- princípios reguladores da interacção discursiva

. Textos de apreciação crítica

- estrutura
- características
- expressão de pontos de vista e de juízos de valor
- vocabulário (valorativo ou depreciativo)



EXPRESSÃO ESCRITA

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:

- . **Textos de apreciação crítica** (exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes)
 - estrutura
 - características
 - expressão de pontos de vista e de juízos de valor
 - vocabulário (valorativo ou depreciativo)
- . **Resumo de textos informativo-expositivos**
 - compreensão do(s) texto(s)-fonte (oral/escrito)
 - reagrupamento das ideias: observância das técnicas do resumo

LEITURA

Textos:

- . **Textos dos media**
 - artigos científicos e técnicos
 - artigos de apreciação crítica (sobre exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes)
 - crónicas
- . **Leitura literária:**
 - crónicas literárias
- . **Textos para leitura em regime contratual**
 - . contrato de leitura a promover ao longo do módulo
 - . textos a ler: um livro de crónicas
 - . reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

- . **Lexicografia**
 - dicionário
 - enciclopédia
 - terminologia
 - *thesaurus*
- . **Semântica lexical**
 - Relações entre palavras
 - Estruturas lexicais
- . **Semântica frásica**
 - Valor semântico da estrutura frásica
- . **Pragmática e Linguística textual**
 - Reprodução do discurso no discurso
 - . modos de relato de discurso (modos de relato de discurso)



5 Situações de Aprendizagem / Avaliação

Este módulo contempla os textos dos *media*, tendo em conta a sua diversidade. Deste modo, é necessário uma ampla e variada selecção de textos que aumente a possibilidade de os alunos se interessarem por aqueles com que mais se identifiquem e pelas actividades que deles decorram.

Neste momento da aprendizagem, os alunos devem ser induzidos a seleccionar vários artigos de apreciação crítica em jornais e revistas, sobre exposições, espectáculos, televisão, livros e filmes, onde identificarão juízos de valor e comentarão a sua pertinência, podendo servir-lhes de modelo para a escrita deste tipo de texto.

Enunciam-se algumas actividades que, à maneira dos outros módulos, podem constituir-se como situações de aprendizagem relevantes:

Exercícios de escuta activa

Análise comparativa do tratamento do mesmo assunto em diferentes *media* e diferentes suportes Produção de textos scripto-audio-visuais para diferentes públicos

Análise comparativa dos meios de comunicação nacionais com os de outros países com recurso à Internet, TV por satélite ...

Produção de jornais de turma, de escola ou em colaboração com outras escolas através da

Internet Criação de rádios escolares

Colaboração em rádios escolares

Prática de funcionamento da língua

*Constituição de um ficheiro de tipologias textuais

*Diário da Turma

*Livro da Turma

*Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico *Intercâmbios escolares

* *Portfolio*

* Oficina de escrita

* Contrato de leitura

Constitui patamar mínimo de avaliação:

- duas actividades no âmbito da compreensão oral;
- realização de uma entrevista, no âmbito da expressão oral, previamente planificada;
- um teste de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;
- planificação, textualização e revisão de um artigo de apreciação crítica e de um resumo de texto informativo-expositivo; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.



6 Bibliografia / Outros Recursos

- Baptista, Abel Barros, (2003), "O espelho perguntador. Sobre crónicas e diários", *Coligação de Avulsos: Ensaios de Crítica Literária*, Lisboa, Edições Cotovia.
- Bender, Flora e Ilka Brunhilde Laurito, (1993), *Crónica: História, Teoria e Prática*, São Paulo, Scipione.
- Bitti, Pio Ricci e Bruna Zani, (1993), *A Comunicação Como Processo Social*, Lisboa, Editorial Estampa.
- Dacosta, Fernando, em entrevista a Andreia Lobo e Luís Souta, *A Página da Educação* 108 (Dez 2001), pg.8.
- Freitas, Helena de Sousa, (2002), *Jornalismo e Literatura: Inimigos ou Amantes?*, Peregrinação Publications USA Inc.
- Pinto, M., "org.", (2000), *A Comunicação e os Media em Portugal: 1995-1999*, Braga, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Ribeiro, Alice e José Manuel Silva, (2003), *Como Abordar ... Os Media e as NTIC na Aula de Português*, Porto, Areal Editores.
- Rodrigues, Adriano Duarte, (1997), *As Técnicas da Comunicação e da Informação*, Lisboa, Editorial Presença.
- (1997), *Estratégias da Comunicação: Questão Comunicacional e Formas de Sociabilidade*, 2ª ed., Lisboa, Editorial Presença.
- Rodrigues, Ernesto, (2004), *Crónica Jornalística. Século XIX*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- Sá, Jorge de, (1992), *A Crónica*, 4ª ed. São Paulo, Editora Ática.
- Venâncio, Fernando, (2004), *Crónica Jornalística. Século XX*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- Cd de crónicas: Alves, Fernando (2000), *Sinais*, Lisboa, Oficina do Livro, (está inserido no livro com o mesmo nome).

Revistas

- Comunicação e Linguagens, "org." Paulo Filipe Monteiro, (2000), *Ficções*, 27, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- Comunicação e Linguagens, "org." Nelson Traquina, (2003), *Jornalismo 2000*, 32, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- URL: http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/montero/entrevista_9.htm (05/06/2004)
- www.jornalismo-literatura.com/ (05/06/2004)
- www.escrituras.com.br/liv_jornalismo_literat.htm - 19k (05/06/2004)
- www.blocosonline.com.br/literatura/registros/jornalismelite/ji0003.htm - 11k (05/06/2004)
- www.instituto-camoes.pt/escritores/eca/escritrmodern.htm - 18k (05/06/2004)
- www.rabisco.com.br/21/jornalismo.htm - 17k (05/06/2004)



MÓDULO 4

Textos Narrativos/Descritivos I

. contos/novelas de autores do séc.XX

Duração de Referência: 27 horas

1 Apresentação

Neste módulo, os textos a trabalhar são de carácter narrativo/descritivo, sejam os informativos e os dos domínios transaccional e educativo (o relatório), sejam os literários. A selecção desses textos deve ser criteriosa e deve ter em conta as experiências/vivências dos alunos, as competências linguística e literária, os saberes práticos, culturais e simbólicos. Na leitura literária opta-se pelos géneros conto e novela, neste momento da aprendizagem, pela sua curta extensão sintagmática e outras características relevantes como a linearidade da acção ou sequência de microacções, na medida em que são mais susceptíveis de prender a atenção dos leitores deste nível etário. Progressivamente serão introduzidos, noutros módulos dedicados aos textos narrativos/descritivos, textos mais complexos, representativos deste modo literário. Conto e novela comungam das propriedades da narrativa mas reclamam específicas características distintivas que podem ser descobertas através da leitura. O conto tem origem na tradição oral e é motivado por circunstâncias de índole sociocultural e ideológica enraizadas nos mitos e lendas dos povos de todo o mundo; a novela, originariamente instrumento de diversão e entretenimento pelo relato de aventuras e comportamentos heróicos, adquire definitivamente, a partir do Romantismo, a sua função de evasão no domínio do aventuroso, do passional e mesmo do fantástico. O contacto com contos/novelas da literatura universal e com os respectivos autores é fundamental para a criação de um património cultural de cada leitor.

Embora a narração e a descrição apareçam habitualmente associadas, é necessário o desenvolvimento de um espírito observador que consiga captar todos os pormenores úteis à construção de um texto descritivo, quer envolva pessoas, objectos, paisagens ou tempo. Como se pode ler no *Dicionário de Narratologia*, “a análise dos procedimentos descritivos adoptados terá em conta as conexões que é possível estabelecer entre o agente que rege a descrição e o resultado final de tal descrição, em termos de implicação psicológica e de projecção, sobre o enunciado, de insinuações temático-ideológicas”.¹

Os enunciados descritivos poderão servir de modelo à leitura da imagem, sobretudo do retrato e da paisagem, mas também de suporte aos exercícios de compreensão oral baseados em documentários.



Na expressão escrita, e pelos motivos que se induzem, dever-se-á aprofundar as competências relacionadas com o reconto e a síntese.

2	Competências visadas		
Competências transversais			
De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; utilização das TIC; utilização de técnicas de pesquisa em vários suportes, tomada de notas, produção de síntese de textos informativo-expositivos Formação para a cidadania: aperfeiçoar a capacidade de análise; conhecimento e aceitação do outro com base no respeito, confiança e cooperação; desenvolvimento do sentimento de pertença a uma comunidade sociocultural			
Competências nucleares		Conteúdos	
Leitura		Textos narrativos/descritivos	
Leitura literária		Contos/novelas de autores do séc.XX	
Compreensão Oral		Documentários	
Expressão Oral		Reconto	
Expressão Escrita		Relatório Textos narrativos/descritivos Reconto Síntese de textos informativo-expositivos	
Funcionamento da Língua	Previsível	Língua, comunidade linguística, variação e mudança Referência dêictica (deixis pessoal, temporal e espacial; anáfora e co-referência) Reprodução do discurso no discurso (verbos introdutores de relato de discurso) Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) Protótipos textuais	
	Potencial	Morfologia e classes de palavras Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintáticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe Relações entre palavras – relações fonéticas e gráficas (homonímia, homofonia, homografia, paronímia)	
3	Objectivos de Aprendizagem		
<ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto▪ Adequar o discurso à situação comunicativa▪ Descrever e interpretar imagens▪ Distinguir o essencial do acessório▪ Aplicar regras de condensação linguística▪ Reconhecer a dimensão estética da língua▪ Contactar com autores do património cultural universal▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas▪ Reflectir sobre o funcionamento da língua▪ Interagir de forma criativa com os universos ficcionais			



4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e a especificação que agora se apresenta organizam-se por competência nuclear.

COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . Documentários

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Reconto**

- manutenção da informação principal
- sequencialização (observância do esquema da narrativa, no caso da narrativa ficcional)

EXPRESSÃO ESCRITA

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:

- . **Relatório**

- tipos: crítico, síntese
- estrutura
- características

- . **Reconto**

- manutenção da informação principal
- sequencialização (observância do esquema da narrativa, no caso da narrativa ficcional)

- . **Síntese de textos informativo-expositivos**

- compreensão do(s) texto(s)-fonte (oral/escrito)
- reagrupamento das ideias: observância das técnicas da síntese



LEITURA

. O verbal e o visual²

- a imagem fixa e em movimento
- . funções da imagem (informativa e explicativa)

Textos:

Textos informativos diversos³ preferencialmente relacionados com o agrupamento ou com o interesse manifestado pelos alunos e textos **dos domínios transaccional e educativo**:

- relatório

. Textos narrativos/descritivos

. Leitura literária:

- contos/novelas de autores do séc. XX (seleccionar dois contos/novelas, um/uma de literatura portuguesa/literaturas de língua portuguesa e um/uma da literatura universal)
- . modo/género; organização do texto; ordenação da narrativa; construção dos sentidos

. Textos para leitura em regime contratual

- . contrato de leitura a promover ao longo do módulo
- . textos a ler: um livro de contos/novelas
- . reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

. Língua, comunidade linguística, variação e mudança

- Língua e falante
 - . competência linguística
 - . competência comunicativa
 - . competência discursiva/textual
 - . competência metalinguística
- Variação e normalização linguística
 - . variedades do Português

. Semântica frásica

- Referência dêictica
 - . deixis (pessoal, temporal e espacial)
 - . anáfora e co-referência

. Pragmática e Linguística Textual

- Reprodução do discurso no discurso
 - . verbos introdutórios de relato de discurso
- Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência)
- Tipologia textual
 - . protótipos textuais

²Textos/imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados.

³*Ibidem*



5 Situações de Aprendizagem / Avaliação

Os textos narrativos e descritivos são, neste módulo, os mais relevantes e é a partir desta tipologia textual que devem desenvolver-se todas as actividades.

Neste âmbito, é necessário apreender sentidos explícitos e implícitos, construir sentidos, compreender a organização do texto e a ordenação narrativa, identificar modo/género, conhecer autores e obras representativos e reconhecer afinidades e/ou contrastes entre os diversos autores estudados, situando-os na sua época.

Compete ao aluno, sob orientação do professor, fazer as pesquisas necessárias, em vários suportes, para obter as informações de que necessita sobre autores/obras, registando-as de forma precisa e correcta e seleccionando a que melhor servir o seu propósito. O texto deve ser objecto de análise, valorizando, também, respostas/reacções de carácter afectivo à leitura.

Enunciam-se algumas actividades que podem constituir-se como situações de aprendizagem relevantes:

Visita a museus e jardins
Consulta de sítios de museus na Internet e realização de exercícios interactivos
Análise comparativa de contracapas de livros
Redacção de textos de contracapa dos contos lidos
Criação de contos a partir de uma lista de palavras-chave
Criação de histórias a partir de imagens
Concurso de fotografias de retratos e paisagens
Transformação de textos verbais em textos vídeo e vice-versa (retratos e descrições de paisagens)
Elaboração de documentários vídeo
Prática de funcionamento da língua

*Constituição de um ficheiro de tipologias textuais
*Diário da Turma
*Livro da Turma
*Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico
*Intercâmbios escolares
* *Portfolio*
* Oficina de escrita
* Contrato de leitura

Constitui patamar mínimo de avaliação:

- uma actividade de reconto oral;
- um teste de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;
- planificação, textualização e revisão de um texto narrativo/descritivo, de um relatório, de um reconto e de uma síntese; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.



6 Bibliografia / Outros Recursos

- Adam, Jean-Michel, (1985), *Le Texte Narratif*, Paris, Nathan.
- (1997), *Les Textes: Types et Prototypes. Récit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*, coll. Fac. Linguistique, Paris, Nathan.
- Brian, Gill, (1996), "Structures d'auteur, métaphores de lecteur", *Autor y Texto: Fragmentos de una Presencia*, Angeles Sirvent, Josefina Bueno, Sílvia Caporale, Barcelona, Eds. PPU
- Eco, Umberto, (1985), *Lector in Fabula. Le Rôle du Lecteur ou la Coopération Interprétative dans les Textes Narratifs*, Livre de Poche, Paris, Grasset.
- Gefen, Alexandre, (2002), *La Mimésis*, coll. GF Corpus, Paris, Flammarion.
- Genette, Gérard, (1995), *Discurso da narrativa*, Lisboa, Ed. Vega.
- Hamon, Philippe, (1981), *Introduction à l'Analyse du Descriptif*, Paris, Hachette.
- Maingueneau, Dominique et P. Charadeau, (2002), *Dictionnaire d'Analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Maingueneau, Dominique et R. Amossy, (2003), *L'Analyse du Discours dans les Études Littéraires*, Toulouse, Presse Universitaire du Mirail.
- Mello, Cristina, (1998), *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*, Coimbra, Almedina.
- Moeschler, Jacques, (1995), "Récit, ordre temporel et narration", *Autour de la Narration*, Québec, Nuit Blanche Éditeur.
- Moisés, Massaud, (1982), *A Criação Literária: Prosa*, 10ª ed., São Paulo, Cultrix.
- Montalbetti, Christine, (2001) *La Fiction*, coll. GF Corpus, Paris, Flammarion.
- Reis, Carlos, (1997), *O Conhecimento da Literatura*, Coimbra, Almedina.
- Reis, Carlos e Ana Cristina M. Lopes, (1998), *Dicionário de Narratologia*, 6ª edição, Coimbra, Almedina
- Ricœur, Paul, (1983, 1984, 1985), *Temps et Récit*, 3 vol., coll. Points Essais, Paris, Éditions du Seuil.
- , (2000), *La Mémoire, L'Histoire, L'Oubli*, coll. L'Ordre Philosophique, Paris, Éditions du Seuil.

www.ficcoes.net/ (20/06/2004)



MÓDULO 5

Textos dos *Media* II

Duração de Referência: **21 horas**

1 Apresentação

Este módulo vem dar continuidade ao módulo 3 e aborda, de novo, os textos dos *media*, que exigem uma perspectiva analítica mais complexa.

Tendo sido estudados a entrevista, os documentários, os textos científicos, os textos de apreciação crítica e as crónicas, torna-se importante retomar os textos científicos e os de apreciação crítica relacionados com a sociedade, a economia, a política e a cultura porque permitem ao aluno um olhar cada vez mais atento e crítico e também porque os textos escolhidos poderão estar ligados à sua área de interesses/estudos, o que conduz a uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

A abordagem destas tipologias textuais desenvolve-se ao longo de todo o módulo, sendo complementada pela introdução do discurso publicitário, dado que este módulo se insere imediatamente antes do estudo do texto argumentativo.

A publicidade utiliza uma linguagem com requintes de extrema subtileza e jogos de sedução, claros ou dissimulados e, embora seja um discurso curto, lança mão de artifícios de persuasão, de um modo geral psicológicos, como seja acariciar o ego do destinatário, envolvê-lo emocionalmente, captar a sua simpatia, fazê-lo identificar-se com o apelo, levando-o a acreditar que a adesão a esse apelo o torna superior em *status*, qualificação, etc.

Nos *media* encontramos dois tipos de publicidade – a institucional/cultural e a comercial. Em ambas o discurso publicitário fetichiza os objectos que são transformados em marcas de sedução, através de um apelo psicossociológico, visto que a mensagem se dirige a um sujeito psíquico, (dotado de pulsões, de afectos, defesas e projecções, identificações e desejos) e social (de uma cultura, de um contexto sócio-histórico, com valores de pertença e aceitação, um indivíduo que vive no colectivo e busca representar-se).

Na publicidade comercial enfatiza-se a ideia de que “para ser é preciso ter” na procura de um sujeito socialmente aceite porque compra, fazendo parte de um grupo para não ser marginalizado.

Nas linhas e entrelinhas, a publicidade influencia, altera opiniões, sentimentos e atitudes, impõe valores, mitos, ideais e outras elaborações simbólicas, utilizando os recursos da própria língua que lhe serve de veículo, em tom coloquial, simples e pessoal, procurando estabelecer uma intimidade com o público-alvo. A sua estrutura persuasiva está baseada nos princípios aristotélicos da retórica: o apelo à emoção, o oferecimento da prova e o apelo à credibilidade do emissor.

É absolutamente urgente e necessária uma reflexão sobre todos os recursos comunicativos

utilizados por esta tipologia textual para que se possa descodificar todos os significados, ocultos ou transparentes.



Ao trazer a publicidade para a sala de aula, o aluno passa a conhecer as suas finalidades e características e pode tornar-se num consumidor mais crítico, capaz de identificar os elementos de persuasão e manipulação, podendo deixar de responder a todos os estímulos que a publicidade encerra e cujos mecanismos são, muitas vezes, pouco claros.

É necessário que o aluno aprenda a compreender de que forma o mentor da publicidade constituiu uma ideia, arquitectou um argumento e o combinou com originalidade aguçada capaz de persuadir o mais incauto. O aluno deve ser convidado a investir o seu saber, os seus conhecimentos, na descodificação da mensagem que lhe é apresentada, de forma a desenvolver mecanismos de defesa (identificação, projecção e empatia) para explicar os fenómenos da criação publicitária e poder escolher em consciência.

2 Competências visadas	
Competências transversais	
De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; utilização das TIC; utilização de técnicas de pesquisa em vários suportes, tomada de notas Formação para a cidadania: tomada de consciência e exercício dos direitos e deveres; apresentação e defesa de opiniões; interacção com a realidade de forma crítica e criativa	
Competências nucleares	Conteúdos
Leitura	Textos dos <i>media</i> : artigos de apreciação crítica, imagens (função argumentativa e crítica), artigos científicos e técnicos, publicidade
Compreensão Oral	Documentários de índole científica Produções áudio e audiovisuais diversas Publicidade
Expressão Oral	Textos publicitários Textos de apreciação crítica
Expressão Escrita	Artigos de apreciação crítica Textos publicitários
Funcionamento da Língua	Previsível Processos fonológicos (inserção, supressão e alteração de segmentos) Expressões nominais (valor dos adjectivos) Texto Paratextos Tipologia textual
	Potencial Consolidação dos itens de Fonologia, de Semântica Lexical, de Semântica Frásica e de Pragmática e Linguística Textual dos módulos anteriores
3 Objectivos de Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto ▪ Adequar o discurso à situação comunicativa ▪ Determinar a intencionalidade comunicativa ▪ Apreender os sentidos dos textos ▪ Distinguir factos de sentimentos e de opiniões ▪ Reconhecer formas de persuasão e manipulação ▪ Descrever e interpretar imagens ▪ Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua e da imagem ▪ Identificar a função da imagem relativamente ao texto ▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, 	

avaliação ▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas

- Reflectir sobre o funcionamento da língua

- Reflectir sobre o papel e as responsabilidades dos *media* na formação pessoal e social do indivíduo



4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e sua especificação organizam-se por competência nuclear.

COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Documentários de índole científica**
- . **Produções áudio e audiovisuais diversas**
- . **Publicidade**
 - tipos de publicidade (comercial, institucional/cultural)
 - anúncio publicitário: elementos constitutivos (produto, cenário, personagens, argumento, banda sonora, ...)
 - publicidade em vários suportes: códigos utilizados (linguístico, visual, sonoro)
 - . estratégias de argumentação, persuasão e manipulação
 - . relação entre os vários códigos

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Textos de apreciação crítica**
 - estrutura
 - características
 - expressão de pontos de vista e de juízos de valor
 - estratégias argumentativas
 - vocabulário (valorativo ou depreciativo)
- . **Textos publicitários**



EXPRESSÃO ESCRITA

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:**. Textos de apreciação crítica**

- estrutura
- características
- expressão de pontos de vista e de juízos de valor
- estratégias argumentativas
- vocabulário (valorativo ou depreciativo)

. Publicidade

- tipos de publicidade (comercial, institucional/cultural)
- estrutura do anúncio
- anúncio publicitário: elementos constitutivos (produto, cenário, personagens, argumento, banda sonora, ...)
- publicidade em vários suportes: códigos utilizados (linguístico, visual, sonoro)
 - . estratégias de argumentação, persuasão e manipulação
 - . relação entre os vários códigos

LEITURA**Textos:****. Textos dos media**

- artigos científicos e técnicos
- artigos de apreciação crítica (sociedade, economia, política e cultura)
- publicidade

. O verbal e o visual

- a imagem fixa e em movimento
 - . funções da imagem (argumentativa e crítica)

. Textos para leitura em regime contratual

- contrato de leitura a promover ao longo do módulo
- textos a ler: por exemplo, um livro escrito por um jornalista
- reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.



FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

. Fonologia

- Processos fonológicos
 - . inserção de segmentos
 - . supressão de segmentos
 - . alteração de segmentos

. Semântica frásica

- Expressões nominais
 - . valor dos adjectivos

. Pragmática e Linguística textual

- Texto
 - . continuidade
 - . progressão
 - . coesão
 - . coerência
- Paratextos
 - . título
 - . bibliografia
- Tipologia textual
 - . protótipos textuais





5 Situações de Aprendizagem / Avaliação

Tendo sido estudados os textos científicos e técnicos e os textos de apreciação crítica no módulo 3, parece repetitivo inserir neste módulo textos das mesmas tipologias na área dos *media*. Contudo, pretende-se que o grau de complexidade seja crescente, razão pela qual os textos de apreciação crítica incidirão sobre sociedade, economia, política e cultura.

Deste modo, é exigível que o aluno ultrapasse a fase de identificação e comentário dos juízos de valor inscritos nos tipos de textos já estudados e não se limite a formular a sua opinião de como vê o mundo. Por isso se introduziu também o texto publicitário, de protótipo argumentativo, cuja linguagem tem um carácter persuasivo e manipulador. "Argumenter c'est chercher, par le discours, à amener un auditeur ou un auditoire donné à une certaine action. Il s'ensuit, qu'une argumentation est toujours construite pour quelqu'un, au contraire d'une démonstration qui est pour « n'importe qui » " (Grize : 1981).¹ Nesse alguém situa-se o aluno, destinatário do texto publicitário que, só alertado para o que ele diz subliminarmente, aprenderá a decodificar a construção semiótica de que o discurso publicitário se enforma.

Apresentam-se algumas actividades que, tal como nos outros módulos, podem constituir-se como situações de aprendizagem relevantes:

Exercícios de escuta activa
Análise comparativa do tratamento do mesmo assunto em diferentes *media* e diferentes suportes
Produção de artigos de apreciação crítica
Elaboração de *slogans* e anúncios publicitários em vários suportes, podendo recorrer à hiperligação
Constituição de dossiers de anúncios publicitários
Concurso de anúncios publicitários
Participação no jornal da escola com textos de opinião ou elaboração de um jornal de turma
Prática do funcionamento da língua

*Constituição de um ficheiro de tipologias textuais
*Diário da Turma
*Livro da Turma
*Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico
*Intercâmbios escolares
* *Portfolio*
* Oficina de escrita
* Contrato de leitura

Constitui patamar mínimo de avaliação:

- uma actividade no âmbito da compreensão oral;
- produção oral de um texto de apreciação crítica sobre um tema da actualidade;
- um teste de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;
- planificação, textualização e revisão de um artigo de apreciação crítica; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.

¹J-B., Grize, (1981) "L'argumentation: explication ou séduction", *L'Argumentation*, coll. Linguistique et Sémiologie 10, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.



6 Bibliografia / Outros Recursos

- Abastado, C., (1978), *Messages des Médias*. Paris, Cedic.
- Abreu, A.S., (2003), *A Arte de Argumentar*, São Paulo, Atelier Editorial.
- Adam, Jean-Michel e Marc Bonhomme, (1997), *L'Argumentation Publicitaire. Rhétorique de l'Éloge et de la Persuasion*, Paris, Nathan Université.
- Amalou, Florence, (2001), *Le Livre Noir de la Pub*, Paris, Éditions Stock.
- Cadima, Rui, (1997), *Estratégias e Discursos da Publicidade*, Lisboa,
- Vega. Gonzalez, J.P., (1996), *La Televisión*, Barcelona, Editorial Rosaljai.
- Grize, J-B., (1981) "L'argumentation: explication ou séduction", *L'Argumentation*, coll. Linguistique et Sémiologie 10, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Jhally, Sut, (1995), *Os Códigos da Publicidade*, Porto, Edições Asa.
- Joly, Martine, (1994), *L'Image et les Signes. Approche Sémiologique de l'Image Fixe*, Tours,
- Nathan. Leon, José Luís, (2001), *Mitoanálisis de la Publicidad*, Barcelona, Ariel Comunicación.
- Melo, Alexandre, (2002), *O que é Globalização Cultural*, Lisboa, Quimera.
- Morin, Edgar, (1999) *As Grandes Questões do Nosso Tempo*, 5ª ed., Lisboa, Notícias.
- Portine, C., (dir.de), (1983), *L'Argumentation Écrite. Expression et Communication*, Paris, Hachette/Larousse.
- Ramos, Rui, (1996), *Aspectos da Configuração do Discurso de Opinião na Comunicação Social*, Porto, Faculdade de Letras (tese de Mestrado)
- Rebelo, José, (2000), *O Discurso do Jornal: O Como e o Porquê*, Lisboa, Notícias.
- Ries, Ale, e Jack Trout, (1981), *Positioning: The Battle for your Mind*, Nova Iorque, McGraw-Hill, Inc.

Sítio:

<http://www.ics.uminho.pt> (Departamento de Ciências da Comunicação), – consultado em 12/11/04.

Revista:

Revista Comunicação e Sociedade, série de Comunicação dos Cadernos do Noroeste, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.



MÓDULO 6

Textos Argumentativos

- . Discurso político
- . *Sermão de Santo António aos Peixes* do P^e António Vieira (excertos)

Duração de Referência: **27 horas**

1 Apresentação

Este módulo privilegia o discurso argumentativo, salientando os processos de expressão de um tema, de progressão de um raciocínio, tendo como suporte os meios e modos de argumentação. No discurso argumentativo o sujeito torna-se advogado das suas ideias e organiza uma estratégia visando convencer, persuadir, influenciar. "Comme un général sur le champ de bataille, l'auteur place ses arguments de manière tactique : il dit ou ne dit pas ; il joue sur l'implicite ou l'inconscient ; il commence par un fait marquant ou il prépare son exposé en recourant à des préliminaires informatifs ; il rythme l'information pour vous séduire ; il élabore des figures de rhétorique pour vous émouvoir, etc " (Anglard :1996).

A meio caminho entre a demonstração matemática e o texto puramente estético, o texto argumentativo visa convencer, persuadindo a razão e tocando a sensibilidade. Ao contrário do científico, não procura forçosamente o bem ou o verdadeiro, podendo suportar um enunciado paradoxal ou praticar a ironia. Apresenta, então, um conflito de ideias e pontos de vista que constituem, através de uma dinâmica dialéctica, um diálogo entre quem lê e quem escreve ou quem fala e quem ouve.

O módulo põe em confronto a oratória clássica aqui exemplificada pelo *Sermão de St^o António aos Peixes*, do P^e António Vieira e o discurso político mais actual, permitindo-nos apreender a importância da voz, do rosto e do gesto no desempenho oratório, demonstrando a singular plasticidade dos elementos não discursivos, também eles decisivos para o jogo da eloquência.

No âmbito das competências a desenvolver neste módulo é o aluno convidado a protestar/reclamar. A situação e a circunstância devem ser criteriosamente seleccionadas para constituírem matéria significativa do protesto/reclamação, de modo que seja facilmente perceptível a manifestação do aluno contra um acto ou uma medida e a declaração enérgica dos próprios sentimentos ou opiniões.



2	Competências visadas	
Competências transversais		
De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; utilização das TIC; utilização de técnicas de pesquisa em vários suportes; tomada de notas Formação para a cidadania: construção de uma identidade pessoal e cultural através da reflexão sobre ideias, motivações e acções; desenvolvimento de capacidades de actuação democrática e solidária		
Competências nucleares		Conteúdos
Leitura		Reclamação/protesto Discurso político
Leitura literária		Sermão de Stº António aos Peixes, Pº António Vieira (excertos)
Compreensão Oral		Discurso político Documentários, Sermão de Stº António aos Peixes em CD Filme Palavra e Utopia
Expressão Oral		Textos argumentativos e expositivo-argumentativos
Expressão Escrita		Reclamação/protesto Textos argumentativos e expositivo-argumentativos
Funcionamento da Língua	Previsível	Frase fonológica (entoação e pausa) Referência e predicação Expressões nominais (valor das orações relativas e valores referenciais) Texto Tipologia textual
	Potencial	Consolidação dos itens de Fonologia, de Semântica Lexical, de Semântica Frásica e de Pragmática e Linguística Textual dos módulos anteriores
3	Objectivos de Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto▪ Adequar o discurso à situação comunicativa▪ Determinar a intencionalidade comunicativa▪ Apreender os sentidos dos textos▪ Distinguir factos de sentimentos e opiniões▪ Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação▪ Reconhecer a dimensão estética da língua▪ Contactar com autores do património cultural nacional e universal▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação▪ Produzir textos de matriz argumentativa▪ Utilizar os conectores lógicos e os argumentativos▪ Reflectir sobre o funcionamento da língua▪ Interagir de forma crítica com os temas abordados nos textos		



4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e sua especificação organizam-se por competência nuclear.

COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Documentários**
- . **Filmes** (com guião)
- . **Discurso político**
 - estrutura
 - estratégias de argumentação, persuasão e manipulação

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Textos argumentativos/ expositivo-argumentativos**
 - estrutura canónica de base da argumentação: tese, antítese, síntese
 - argumentação e contra argumentação
 - estratégias do sujeito
 - . alusões e subentendidos
 - . processos de influência sobre o destinatário
 - tipos de argumentos
 - progressão temática e discursiva
 - conectores predominantes
 - figuras de retórica



EXPRESSÃO ESCRITA

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:

. Reclamação/Protesto

- estrutura
- características

. Textos argumentativos/ expositivo-argumentativos

- estrutura canónica de base da argumentação: tese, antítese, síntese
- argumentação e contra argumentação
- estratégias do sujeito
 - . alusões e subentendidos
 - . processos de influência sobre o destinatário
- tipos de argumentos
- progressão temática e discursiva
- conectores predominantes
- figuras de retórica

LEITURA

Textos:

- . **Textos informativos diversos** preferencialmente relacionados com o curso ou com o interesse manifestado pelos alunos e os seguintes **textos dos domínios transaccional e educativo** :

- reclamação
- protesto

. Textos argumentativos/expositivo-argumentativos

- . textos argumentativos/ expositivo-argumentativos (discursos políticos, ...)
- Leitura literária: *Sermão de Santo António aos Peixes*, P^e António Vieira (excertos)
 - . objectivos programáticos da eloquência (*docere, delectare, movere*)
 - . estrutura argumentativa do sermão
 - . crítica social
 - . eficácia persuasiva

. Textos para leitura em regime contratual

- contrato de leitura a promover ao longo do módulo
- textos a ler: um livro de matriz argumentativa
- reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.



FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

. Fonologia

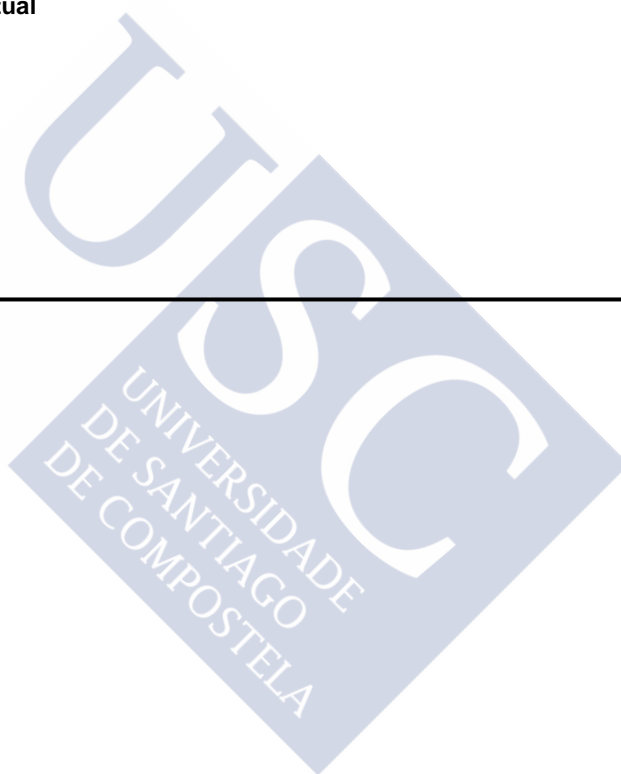
- frase fonológica
 - . entoação
 - . pausa

. Semântica frásica

- Referência e predicação
- Expressões nominais
 - . valor das orações relativas
 - . valor referenciais

. Pragmática e Linguística textual

- Texto
 - . continuidade
 - . progressão
 - . coesão
 - . coerência
- Tipologia textual
 - . protótipos textuais
 - argumentativo





5 Situações de Aprendizagem / Avaliação

Este módulo pretende contribuir, de forma decisiva, para a construção de uma cidadania democrática e participativa, reforçando práticas de argumentação, reclamação e protesto, promotoras de um desempenho cívico activo, fundadas em valores como a liberdade de expressão e de informação.

A argumentação procura interpretar situações específicas, verifica a adesão e a intencionalidade, solicita juízos críticos avaliando o impacto da escolha de determinado raciocínio. Sempre que a apresentação de argumentos tenha em vista suscitar uma discussão de ideias, um debate em torno de uma noção ou de um conceito, a demonstração de provas e de perspectivas, o persuadir da validade de uma tese, prefere-se a organização discursiva dialéctica através do esquema triádico de tese, antítese, síntese.

A formação para a cidadania deve ser concebida numa associação estreita entre a teoria e a prática, os saberes e as competências, capaz de introduzir alterações nos comportamentos do indivíduo, para que este exerça, de forma activa e concreta, o seu compromisso de solidariedade para com os outros membros da comunidade a que pertence.

As práticas educativas devem constituir percursos diversificados, integrando uma dimensão cultural indispensável à construção de uma cidadania democrática. Neste contexto, propõem-se as seguintes situações de aprendizagem:

- Exercícios de escuta activa
- Produção de textos expositivo-argumentativos
- Visita de estudo à Assembleia da República
- Constituição de um dossier temático de discursos políticos
- Pesquisa de sítios da Internet de instituições políticas
- Constituição de ficheiros de autores
- Elaboração de um protesto/reclamação
- Pesquisa sobre temas abordados no Sermão
- Aplicação dos processos utilizados no sermão a temas da actualidade
- Prática do funcionamento da língua

- *Constituição de um ficheiro de tipologias textuais
- *Diário da Turma
- *Livro da Turma
- *Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico
- *Intercâmbios escolares
- * *Portfolio*
- * Oficina de escrita
- * Contrato de leitura

Constitui patamar mínimo de avaliação:

- uma actividade no âmbito da compreensão oral;
- produção oral de um texto expositivo-argumentativo;
- um teste de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;

- planificação, textualização e revisão de um texto expositivo-argumentativo; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.
-



6 Bibliografia / Outros Recursos

- Amossy, Ruth, (2000), *L'Argumentation dans le Discours*, Paris, Nathan Université.
- Anglard, Véronique, (1996), *25 Modèles d'Étude de Textes Argumentatifs, Principes et Méthodes*, Allier(Belgique), Marabout.
- Anscombre, J.C. & O. Ducrot, (1983), *L'Argumentation dans la Langue*, Liège, Mardaga.
- Austin, J.L., (1962), *How to do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press.
- Basselar, José Van, (1981), *António Vieira: O Homem, a Obra, as Ideias*, col. Biblioteca Breve, Lisboa, ICALP.
- Castro, Aníbal Pinto de (1997), *António Vieira, uma síntese do barroco luso-brasileiro*, CTT – Correios.
- Dale, Roger, (2002), “Fumos, espelhos e a reconfiguração do discurso político”, *Jornal A Página* nº 113, Bristol, Universidade de Bristol.
- Declercq, Pilles, (1995), *L'Art d'Argumenter*, Paris, Ed.Universitaires.
- Ducrot, O., (1990) *Polifonia e Argumentación*, Cali, Universidad del Valle.
- Eggs, Ekkehard, (1994), *Grammaire du Discours Argumentatif – Le topique, le générique, le figuré*, Paris, Editions Kimé.
- Grize, J-B., (1981), *L'Argumentation*, coll. Linguistique et Sémiologie 10, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Hella, A., (1983), *Précis de l'Argumentation*, Paris/Bruxelles, Nathan/Ed.Labor.
- Mendes, Margarida Vieira, (1982), *Sermões do Padre António Vieira* (apresentação crítica, selecção, notas e sugestões para análise literária da autora), Lisboa, Seara Nova.
- (1989a), “Estética e Memória no Padre António Vieira”, *Colóquio/Letras* nº110/111, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- (1989b), *A Oratória Barroca de Vieira*, Lisboa, Caminho.
- Meyer, M., (1992), *Lógica, Linguagem e Argumentação*, Lisboa, Teorema.
- Perelman, C. & L., Olbrechts-Tyteca, (1988), *Traité de l'Argumentation. La Nouvelle Rhétorique*, Bruxelles, Ed.de l'Université de Bruxelles.
- Portine, C., (dir.de), (1983), *L'Argumentation Écrite. Expression et Communication*, Paris, Hachette/Larousse.
- Rodrigues, A. Duarte, (1996), *Dimensões Pragmáticas do Sentido*, Lisboa, Edições Cosmos.
- Saraiva, António José, (1992), *História e Utopia: Estudos sobre Vieira*, Lisboa, ICALP.
- (1996), *O Discurso Engenhoso: Ensaio sobre Vieira*, Lisboa, Gradiva.

Revista:

- “Vieira” (1997), *Oceanos 30/31*, Lisboa, Comemoração Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.



MÓDULO 7

Textos de Teatro I

. *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett (leitura integral)

Duração de Referência: **24 horas**

1 Apresentação

Introduz-se, neste módulo, o estudo dos textos de teatro destacando-se *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, para o desenvolvimento da competência de leitura literária.

Neste contexto, importa salientar que o modo dramático não só tem propriedades que o distinguem da poesia lírica e da narrativa literária, como engloba a problemática da realização teatral, não se consumando a sua recepção apenas pela leitura como os textos líricos e narrativos, mas completando-se e actualizando-se na acção espectacular. (Carlos Reis:1997)

Tanto na poesia lírica e na narrativa como no drama¹, trabalha-se uma matéria comum: a palavra, que no espectáculo ganha força ilocutória quando o actor recorre à fala, ao gesto, à expressão corporal e quando uma multiplicidade de intervenientes recorre ao cenário, ao figurino, à música e à iluminação.

O texto escrito é dimensionado para ser dito num determinado espaço – o espaço cénico – e num tempo limitado – o tempo da representação.

O mesmo texto chega à cena após as intervenções de encenador, dramaturgista, actor, entre tantos outros olhares que o transformam em palavra dita e vista. E é para um corpo expectante, o público, que todo o trabalho da palavra escrita e dita se constrói com signos, na cena. São esses signos, ao lado da palavra, que ajudam a construir o sentido de um qualquer objecto de teatro.

E porque o drama é concebido para ser dito e ouvido, a palavra surge transfigurada pela situação de enunciação quando se cruza com as potencialidades teatrais, deixando revelar a perenidade que o texto dramático encerra, feito memória na palavra escrita e que ganha vida em cada momento de representação.

¹ Drama é o conjunto de textos pertencentes ao modo dramático, Carlos Reis (1997), *O Conhecimento da Literatura*, Coimbra, Almedina.



O papel de um leitor do drama será então o da construção/reconstrução do espectáculo teatral a partir das palavras (falas e indicações cénicas), (re)inventando também os corpos, os gestos, os cenários.

Apesar de teatro/representação apontar para divertimento e lazer, segundo Martin Esslin “o instinto de representação é uma das actividades humanas básicas essencial para a sobrevivência do indivíduo e das espécies. Por isso o drama pode ser encarado como algo mais do que um passatempo.”²

Teatro é Arte e expressão libertadora por excelência onde o espectador tem a possibilidade de (re)viver sentimentos e situações sem barreiras de tempo e de espaço, possibilitando o resgate do indivíduo e da sociedade.

Para Garrett, o teatro tinha um papel pedagógico e social a cumprir, devendo tornar-se no espelho da sociedade idealmente reformada, mas, ainda duvidoso do êxito dessa tarefa, afirmou na Introdução a *Um Auto de Gil Vicente* que “O teatro é um grande meio de civilização, mas não prospera onde a não há. Não têm procura os seus produtos enquanto o gosto não forma os hábitos, e com eles a necessidade.”

Tendo criado o Teatro Nacional de D. Maria e a política pela qual se devia reger, fazendo dele um teatro sério, abriu portas a um espaço público que convidava à civilidade. Contudo, o D. Maria não era mais que o teatro da pequena burguesia e dos intelectuais, continuando o D. Carlos a manter o seu estatuto de teatro de elite, de uma elite atrasada e retrógrada, retrato que encontramos bem vivo em *Os Maias* de Eça.

Garrett legou-nos *Frei Luís de Sousa*, uma das peças mais significativas do teatro português, cujo texto tem o poder e a capacidade de subversão da língua literária.³ O aluno fará a sua leitura integral, dada a sua actualidade, na senda de Nemésio: “(...) a extraordinária influência de que Garrett gozou na sociedade portuguesa não é, como hoje somos tentados livrescamente a julgar um puro magistério literário – é uma irradiação de toda a sua pessoa e um resultado calculado pelos propósitos de educador, de interventor público na política e na estética.”⁴

² Martin Esslin, *apud* Carlos Reis, (1997), *O Conhecimento da Literatura*, Coimbra, Almedina.

³ Eça coloca na boca de Fradique Mendes: “Tome você o primeiro acto de *Frei Luís de Sousa* do Garrett – do Garrett que era outro pobre de léxico!, aí tem você uma pura obra-prima, uma das mais belas que existem

em todas as literaturas da Europa. Nada de mais sóbrio, mais simples, mais seco. Cada frase contém apenas as palavras necessárias e tem tudo dentro de si, todo um mundo de coisas profundas.” Eça

⁴ Vitorino Nemésio, *apud* Serafim Ferreira, “Almeida Garrett nos 200 Anos do seu Nascimento”, no Jornal *A Página da Educação*, nº 83, Porto, Ed.Campo das Letras.



2	Competências visadas	
Competências transversais		
De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; utilização das TIC; utilização de técnicas de pesquisa em vários suportes; tomada de notas; produção de resumo de textos expositivo-argumentativos Formação para a cidadania construção de uma identidade cultural; apresentação e defesa de opiniões; reflexão sobre outros pontos de vista; reconhecimento da herança do passado na construção do presente; assunção dos valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade como valores consensuais a defender		
Competências nucleares		Conteúdos
Leitura		Comunicado
Leitura literária		<i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett (leitura integral)
Compreensão Oral		Filme <i>Frei Luís de Sousa</i> Documentários sobre Garrett e o Romantismo
Expressão Oral		Exposição
Expressão Escrita		Comunicado Textos argumentativos e expositivo-argumentativos Resumo de textos expositivo-argumentativos
Funcionamento da Língua	Previsível	Interação discursiva (força ilocutória) Processos interpretativos inferenciais (pressuposição e implicação conversacional) Texto Paratextos Tipologia Textual
	Potencial	Consolidação dos itens de Fonologia, de Semântica Lexical, de Semântica Frásica e de Pragmática e Linguística Textual dos módulos anteriores
3	Objectivos de Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto▪ Adequar o discurso à situação comunicativa▪ Determinar a intencionalidade comunicativa ▪ Apreender os sentidos dos textos <ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir o essencial do acessório▪ Aplicar regras de condensação linguística ▪ Reconhecer a dimensão estética da língua <ul style="list-style-type: none">▪ Contactar com autores do património cultural universal▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação ▪▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas▪ Utilizar os conectores lógicos e os argumentativos ▪ Reflectir sobre o funcionamento da língua <ul style="list-style-type: none">▪ Determinar a influência do passado na sociedade actual, nos seus valores e objectivos ▪▪ Interagir de forma crítica e criativa com o universo do texto dramático		



4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e sua especificação organizam-se por competência nuclear.

COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Documentários**
- . **Filmes** (com guião)

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Exposição** (a partir de um plano guia previamente fornecido)
 - objectivos
 - tema
 - estrutura



EXPRESSÃO ESCRITA

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:

. Comunicado

- estrutura
- características

. Textos argumentativos/ expositivo-argumentativos

- estrutura canónica de base da argumentação: tese, antítese, síntese
- argumentação e contra argumentação
- estratégias do sujeito
 - . alusões e subentendidos
 - . processos de influência sobre o destinatário
- tipos de argumentos
- progressão temática e discursiva
- conectores predominantes
- figuras de retórica

. Resumo de textos expositivo-argumentativos

- compreensão do(s) texto(s)-fonte (oral/escrito)
- reagrupamento das ideias: observância das técnicas do resumo

LEITURA

Textos:

- . **Textos informativos diversos** preferencialmente relacionados com o curso ou com o interesse manifestado pelos alunos e o seguinte **texto do domínio transaccional e educativo**:
 - comunicado

. Textos de teatro

- modo dramático
- leitura literária: *Frei Luís de Sousa*, Almeida Garrett (leitura integral)
 - . categorias do texto dramático
 - . intenção pedagógica
 - . sebastianismo
 - . ideologia romântica
 - . valor simbólico de alguns elementos

. Textos para leitura em regime contratual

- . contrato de leitura a promover ao longo do módulo
- . textos a ler: um texto de teatro das literaturas nacional ou universal
- . reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.



FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA	
. Pragmática e Linguística textual	
– Interacção discursiva	. força ilocutória
– Processos interpretativos inferenciais	. pressuposição . implicitação conversacional
– Texto	. continuidade . progressão . coesão . coerência
– Paratextos	. título . prefácio . nota de rodapé . bibliografia
– Tipologia textual	. protótipos textuais

5 Situações de Aprendizagem / Avaliação

Teatro é comunicação mas também encontro, encantamento, forma de partilhar e alargar horizontes.

Como meio de comunicação entre os seres humanos, capaz de suscitar no público a sensibilidade, a imaginação e a reflexão, o teatro terá que ter o papel de reflectir sobre uma forma de ficção estética, estimulando o espectador à capacidade crítica e reflexiva, distinta da ficção que nos é oferecida pela indústria cultural que reproduz a realidade como meio de evasão da própria realidade.

Remontando à civilização grega e romana como espectáculo de divertimento (e não apenas de entretenimento), o teatro debruçou-se sobre a vida e a morte, sobre o amor e a política, desempenhou uma clara influência sobre a cultura e a educação e foi meio de civilização e cidadania, tal como o concebeu Garrett. Pela palavra e pelo gesto, o teatro propõe-se influenciar a maneira de sentir, agir e pensar, levando o leitor/espectador a tomar consciência do mundo que o rodeia, para que se processe a dupla transformação – a do mundo pelo homem e a do homem pelo



E porque assim é, o estudo de *Frei Luís de Sousa* é um dos conteúdos fundamentais deste módulo, pela sua importância no cenário da Literatura Portuguesa em geral e do teatro em particular.

Cabe ao aluno, a partir da obra, (re)inventar o espectáculo teatral, (re)criando corpos, gestos, movimentos, silêncios, luz e som.

Apresentam-se algumas actividades que se podem constituir como situações de aprendizagem relevantes:

- Exercícios de escuta activa
- Dramatização de cenas da peça
- Ida ao teatro
- Formação de um clube de teatro
- Pesquisa de factos históricos referidos na peça (Alcácer Quibir, personagem Frei Luís de Sousa, a peste vinda da Flandres)
- Pesquisa sobre vestuário usado na época
- Pesquisa sobre o autor e a obra
- Constituição de ficheiros/base de dados de autores e personagens
- Transformação do texto dramático em narrativa
- Constituição da biografia de Frei Luís de Sousa
- Prática do funcionamento da língua

- *Constituição de um ficheiro de tipologias textuais
- *Diário da Turma
- *Livro da Turma
- *Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico
- *Intercâmbios escolares
- * *Portfolio*
- * Oficina de escrita
- * Contrato de leitura

Constitui patamar mínimo de avaliação:

- uma actividade no âmbito da compreensão oral;
- produção de uma exposição oral;
- um teste de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;
- elaboração de um resumo de texto expositivo/argumentativo; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.

6 Bibliografia / Outros Recursos

AAVV, (1992), “O Teatro e a Interpelação do Real” – *Actas do 11º Congresso da Associação Internacional de Críticos de Teatro*, Lisboa, Edições Colibri.

Barbosa, Pedro, (2002), *Arte, Comunicação e Semiótica*, Porto, Edições UFP.

Brecht, B., (s/d), *Estudos sobre Teatro*, colecção “Problemas”, nº1, Lisboa, Portugalia Editora.

Brilhante, M.J., (1987), *Frei Luís de Sousa de A. Garrett*, apresentação crítica, fixação de texto e sugestões para análise literária de ..., Lisboa, Comunicação.

----- (1999), “*Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett: entre a leitura e a representação”,



- Charolles, M., A. Petit-Jean, (1992) *Le Résumé du Texte. Aspects linguistiques, sémiotiques, psychologiques et automatiques*, Centre d'Analyse Syntaxique de Metz, Paris, Klincksieck.
- Cintra, L.Miguel, (1997) "Mateus, Osório, Osório Mateus, José Alberto, J.A., O.M. Como se Escreve?" *Revista Românica*, Lisboa, Edições Cosmos.
- Esslin, Martin, (1979), *Anatomie de l'Art Dramatique*, Paris, Buchet-Chastel.
- Ferreira, A.Mega, (2004), "Prefácio", *Frei Luís de Sousa*, colecção "Clássicos lidos por contemporâneos", Lisboa, Texto Editora.
- Ferreira, Serafim, (1999), "Almeida Garrett nos 200 Anos do seu Nascimento", *Jornal A Página da Educação*, nº 83, Porto, Ed.Campo das Letras.
- Gérard, Gilles e Réal Ouellet, (1980), *O Universo do Teatro*, Coimbra, Livraria Almedina.
- Kowzan, Tadeusz, (1993), *Sémiologie du Théâtre*, Tours, Editions Nathan.
- Lourenço, Eduardo, (1982), "Da Literatura como interpretação de Portugal", *Labirinto da Saudade. Psicanálise Mítica do Destino Português*, Lisboa, Dom Quixote.
- Osório Mateus, J.A., (1977), *Escrita de Teatro*, Lisboa, Livraria Bertrand.
- Pavis, Patrice, (1987), *Dictionnaire du Théâtre*, Paris, Messidor/Ed.Sociales.
- Queirós, Eça de, (1973), *Cartas Inéditas de Fradique Mendes e mais Páginas Esquecidas*, Porto, Lello & Irmãos
- Rebello, Luiz Francisco, (1971), *O Jogo dos Homens*, Lisboa, Edições Ática.
- , (1991), *História do Teatro Português*, Lisboa, IN-CM.
- Reis, Carlos, (1997), *O Conhecimento da Literatura*, Coimbra, Almedina.
- Roubine, J-Jacques, (1998), *Introduction aux Grandes Théories du Théâtre*, Paris, Dunot.
- Soares, Selda, (2000), "Garrett e a inscrição da rebelião em *Frei Luís de Sousa*", *Anais*, Almada, Fórum Romeu Correia.
- , (2001), "O Teatro feito Palavra, Corpo e Luz", *Cadernos*, Companhia de Teatro de Almada.
- Sousa, Maria L.M., (1984), "*Frei Luís de Sousa* e a literatura europeia", *Afecto às Letras. Homenagem da Literatura Portuguesa Contemporânea a Jacinto do Prado Coelho*, Lisboa, IN-CM.
- Ubersfeld, Anne, (1982), *Lire le Théâtre*, Paris, Ed.Sociales.
- , (1996), *Les Termes Clés de l'Analyse du Théâtre*, Paris, Ed.du
- Seuil. Vigeant, Louise, (1989), *La Lecture du Spectacle Théâtral*, Leval, ED. Mondia.

Revista:

Revista de Ensaio e ficção, Teatro escrito(s), *Para que é que Serve o Teatro*, Lisboa, Instituto Português das Artes do Espectáculo e Livros Cotovia.

Sítio

www.instituto-camoes.pt/escritores/garrett.htm. – consultado em 12/11/04



MÓDULO 8

Textos Narrativos/Descritivos e Textos Líricos

- . Um romance de Eça de Queirós (leitura integral)
- . Poemas de Cesário Verde

Duração de Referência: **36 horas**

1 Apresentação

Constituem conteúdos fundamentais deste módulo o debate, a síntese, o romance e a poesia. O primeiro insere-se numa perspectiva mais vasta de desenvolvimento das competências transversais, promovendo um posicionamento crítico face a questões mais ou menos polémicas. A síntese de textos expositivo-argumentativos surge, aqui, como seguimento lógico do exercício de contracção de texto executado no módulo anterior. Dois escritores da segunda metade do séc. XIX dão corpo aos conteúdos de leitura literária: Eça de Queirós e Cesário Verde. Na sua escrita se encontram os pontos de contacto com as coordenadas ideológicas e literárias do Realismo e do Naturalismo bem como com as estéticas do Impressionismo. Um olhar atento sobre as suas especificidades estéticas e culturais descobrirá o que lhes é comum e o que verdadeiramente os separa.

Eça e Cesário desenham o Portugal oitocentista. O primeiro, a partir de uma ausência embora nunca distante; o segundo, a partir das vivências do quotidiano que lhe provocam “um desejo absurdo de sofrer” e uma consequente ânsia de evasão.

A leitura analítica e crítica de um romance de Eça de Queirós obriga a uma escolha consciente do professor ou da escola que deve depender de critérios pedagógicos bem definidos. Qualquer que seja o romance seleccionado, deve dar-se destaque à renovação do nível da Língua Portuguesa operada pelo romancista e ainda a tudo o que, na sua escrita, caracteriza o seu tempo mas permanece incrivelmente actual: personagens-tipo e situações caricaturais. Tendo em conta que “os grandes temas do fim do séc. XIX são também os do nosso fim de século”¹, o potencial pedagógico da narrativa queirosiana é enorme, no sentido da questionação permanente dos diversos aspectos da nossa evolução e da nossa história.



Este módulo contempla duas vertentes essenciais da poesia de Cesário Verde: o repórter do quotidiano e a oposição cidade-campo. Poeta conhecedor da paisagem urbana como da rural, nelas empenha um percurso físico para as sentir e pensar, tornando-as espaços simbólicos por excelência, como se pode verificar em “O sentimento de um Ocidental”, onde a tensão dialéctica se estabelece entre a vivência numa cidade asfixiante e o conseqüente desejo de evasão. Esta lógica de um conflito latente entre a cidade e o campo pode “funcionar como um modelo global de leitura, eventualmente útil para fins didácticos – modelo em que a cidade estaria associada à doença, à frustração, à asfixia, etc, e o campo à liberdade, à saúde, ao vigor, à infância, etc, ¹ o facto é que, olhando de perto para alguns poemas ditos citadinos, verificamos que também eles se apresentam polvilhados de imagens conotáveis com a natureza e com o campo, como se o sujeito só assim lograsse ampliar os horizontes do seu roteiro urbano e fizesse emergir a cada esquina da «capital maldita», entre os seus «prédios sepulcrais», um espaço outro, numa espécie de dilatação perceptiva absolutamente decisiva para a respiração do seu imaginário”.²

Os textos de Cesário Verde buscam um “real” e uma “análise”, tentando fugir a labirintos introspectivos, para se afirmarem como testemunho de uma experiência concreta: “A mim o que me rodeia é o que me preocupa”. No entanto, é a sua “visão de artista” que o demarca da escola realista *stricto sensu*.

² Fernando Pinto do Amaral (2004), “Prefácio”, *Poesia de Cesário Verde*, colecção “Clássicos lidos por contemporâneos”, Lisboa, Texto Editora.



2	Competências visadas	
Competências transversais		
De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; utilização das TIC; utilização de técnicas de pesquisa em vários suportes; tomada de notas; produção de síntese de textos expositivo-argumentativos Formação para a cidadania: aperfeiçoamento da capacidade de análise e de síntese; construção de uma identidade cultural; apresentação e defesa de opiniões pessoais relevantes sobre situações diversas; interacção com a realidade de forma crítica e criativa		
Competências nucleares		Conteúdos
Leitura		Caricaturas, desenhos humorísticos (função crítica da imagem)
Leitura literária		Romance de Eça de Queirós Poemas de Cesário Verde
Compreensão Oral		Debate Programas áudio e audiovisuais humorísticos Excertos de filmes e séries baseados nas obras dos autores
Expressão Oral		Debate (participação)
Expressão Escrita		Síntese de textos expositivo-argumentativos Textos expressivos e criativos
Funcionamento da Língua	Previsível	Expressões predicativas (tempo e aspecto; modalidade) Processos interpretativos inferenciais (figuras) Texto Paratextos Tipologia textual
	Potencial	Consolidação dos itens de Fonologia, de Semântica Lexical, de Semântica Frásica e de Pragmática e Linguística Textual dos módulos anteriores
3	Objectivos de Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto▪ Adequar o discurso à situação comunicativa▪ Apreender os sentidos dos textos▪ Distinguir o essencial do acessório▪ Aplicar regras de condensação linguística▪ Reconhecer a dimensão estética da língua▪ Contactar com autores do património cultural nacional▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas▪ Reflectir sobre o funcionamento da língua▪ Interagir de forma criativa com os universos ficcionais▪ Interagir com o universo de sensações, emoções, ideias e imagens próprias do discurso poético		



4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e sua especificação organizam-se por competência nuclear.

COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Documentários**
- . **Filmes** (com guião)
- . **Debate (identificação de)**
 - objectivos
 - tema
 - estrutura
 - fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho
 - funções (moderador, secretários, participantes e observadores)
 - regulação do uso da palavra
 - normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia)
 - argumentos e contra-argumentos
 - códigos utilizados (linguístico, paralinguístico, quinésico e proxémico)

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Debate (participação)**
 - objectivos
 - tema
 - estrutura
 - fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho
 - funções a desempenhar (moderador, secretários, participantes e observadores)
 - regulação do uso da palavra
 - normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia)
 - identificação de argumentos e contra-argumentos
 - códigos utilizados (linguístico, paralinguístico, quinésico e proxémico)



EXPRESSÃO ESCRITA

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:

- . **Síntese de textos expositivo-argumentativos**
 - compreensão do(s) texto(s)-fonte (oral/escrito)
 - reagrupamento das ideias: observância das técnicas da síntese
- . **Textos expressivos e criativos**

LEITURA**Textos:**

- . **O verbal e o visual**
 - a imagem fixa e em movimento
 - . funções da imagem (crítica)
- . **Textos narrativos/descritivos**
 - leitura literária: um romance de Eça de Queirós (leitura integral)
 - . categorias do texto narrativo
 - . contexto ideológico e sociológico
 - . valores e atitudes culturais
 - . características da prosa queirosiana
- . **Textos líricos**
 - leitura literária: poesia de Cesário Verde
 - . o repórter do quotidiano
 - . a oposição cidade/campo
- . **Textos para leitura em regime contratual**
 - contrato de leitura a promover ao longo do módulo
 - textos a ler: um livro de poesia **ou** um romance das literaturas nacional ou universal
 - reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.



FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA**. Semântica frásica**

- Expressões predicativas
 - . tempo e aspecto
 - . modalidade

. Pragmática e Linguística textual

- Texto
 - . continuidade
 - . progressão
 - . coesão
 - . coerência
- Paratextos
 - . título
 - . índice
 - . prefácio
 - . posfácio
 - . nota de rodapé
 - . bibliografia
- Tipologia textual
 - . protótipos textuais

5 Situações de Aprendizagem / Avaliação

Sendo um escritor polifacetado, Eça de Queirós oferece ao nosso olhar uma sugestiva e irónica observação da realidade. A educação positivista traça-lhe a percepção clara e imediata dos elementos objectivos do real, procurando, não raras vezes, os aspectos prosaicos e feios, colocando os processos naturalistas ao serviço da imaginação desrealizadora: “Sobre a nudez forte da verdade – o manto diáfano da fantasia”.³

Procurar a forma como o romancista resolve esta antinomia pode ser motivo para a criação de situações de aprendizagem que desenvolvam o gosto pela leitura de romances e dos queirosianos em particular e apetrechem os alunos de um olhar crítico fundamental à leitura do texto narrativo.

Em Cesário consubstanciam-se, de igual modo, antinomias produtivas ao nível do discurso poético, permitindo também apurar os sentidos, as sensações e a criatividade do leitor que podem extrapolar para a produção de textos expressivos e criativos.

O debate permite abordar um assunto através do confronto de vários pontos de vista, devendo os intervenientes reflectir sobre os juízos de valor produzidos ao longo das intervenções. O debate aprofunda e amplia os conhecimentos, proporcionando um enriquecimento intelectual e educando para uma cidadania activa e interveniente. Findo o debate, deve proceder-se à avaliação dos contributos de cada um, formulando sínteses.

³ O lema que abre “A Relíquia” e que define o próprio Eça: “Sobre a nudez forte da verdade – o manto diáfano da fantasia.”



As actividades que a seguir se apresentam podem constituir-se como situações de aprendizagem relevantes:

Exercícios de escuta activa
Pesquisa de caricaturas, desenhos humorísticos e cartoon(s)
Produção de textos a partir de caricaturas, desenhos humorísticos e cartoon(s)
Organização de uma exposição com o resultado da pesquisa e os trabalhos realizados
Elaboração de roteiros de visitas de estudo
Visitas de estudo
Constituição de ficheiros/base de dados de autores e personagens
Debates sobre temas abordados no romance
Dramatização de passagens do romance
Organização de uma antologia poética
Sessão de leitura de poesia
Prática do funcionamento da língua

*Constituição de um ficheiro de tipologias textuais
*Diário da Turma
*Livro da Turma
*Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico
*Intercâmbios escolares
* *Portfolio*
* Oficina de escrita
* Contrato de leitura

Constitui patamar mínimo de avaliação:

- uma actividade no âmbito da compreensão oral;
- participação num debate;
- dois testes de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;
- elaboração de uma síntese; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.

6 Bibliografia / Outros Recursos

- Amaral, F. Pinto do, (2004), “Prefácio”, *Poesia de Cesário Verde*, colecção “Clássicos lidos por contemporâneos”, Lisboa, Texto Editora.
- Buescu, H. Carvalhão, (2001), “Diferença do campo, diferença da cidade: Cesário Verde e António Nobre”, *Chiaroscuro-Modernidade e Literatura*, Porto, Campo das Letras.
- Carter, Janet E., (1989), *Cadências Tristes – O Universo Humano na Obra Poética de Cesário Verde*, Lisboa, IN-CM.
- Coelho, J. do Prado, (1976), “ Para a compreensão d’Os Maias como um todo orgânico”, e “Eça, Escritor Ambíguo?”, *Ao Contrário de Penélope*, Lisboa, Livraria Bertrand.
- Ferraz, M. Lourdes, (1991), “Eça de Queirós: romantismo e ironia realista”, *Actas do Segundo Congresso Internacional de Lusitanistas*, Coimbra.
- Guerra da Cal, E., (1981), *Língua e Estilo de Eça de Queirós*, 4ª ed., Coimbra, Almedina.
- Lepecki, Maria Lúcia, (1984), “Eça de Queirós, le portrait de l’agonie d’une époque”, *Europe 660*, Paris, Éditions Françaises Réunis.
- Lima, Isabel Pires, (1987), *As Máscaras do Desengano. Para uma Abordagem Sociológica de Os Maias de Eça de Queirós*, Lisboa, Caminho.



- (1984), “O Mandarim, A Relíquia, Os Maias” , *Álbum de Família, Ensaios sobre Autores Portugueses do Século XIX*, Lisboa, Caminho.
- Macedo, Helder, (1986), *Nós – uma leitura de Cesário Verde*, Lisboa, Plátano.
- Marques, Ângela, (1999), *Cesário Verde – Obra Poética e Epistolografia*, Porto, Lello & Irmãos.
- Matos, A. Campos, (1987), *Imagens do Portugal Queirosiano*, 2ª ed., Lisboa, IN-CM.
- (1993), *Dicionário de Eça de Queiroz*, 2ª ed., Lisboa, Caminho.
- Mendes, M. Vieira, (1979), *Poesias de Cesário Verde*, apresentação crítica e selecção de ..., Lisboa, Seara Nova.
- Mónica, M.Filomena, (2004), “Prefácio”, *Os Maias*, colecção “Clássicos lidos por contemporâneos”, Lisboa, Texto Editora.
- Moniz, Edmundo, (1993), *As Mulheres Proibidas. O Incesto em Eça de Queirós*, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio.
- Monteiro, Maria Ofélia, (1990), “A poética do grotesco e a coesão estrutural de *Os Maias*”, Carlos Reis, *Leituras d’ Os Maias. Semana de Estudos Queirosianos. Primeiro Centenário de Publicação d’Os Maias*, Coimbra, Minerva.
- Queirós, Eça, (s/d), ‘A Decadência do Riso’, “Notas Contemporâneas”, *Obras*, Porto, Lello & Irmãos.
- Reis, Carlos, (1983), *Introdução à Leitura d’ Os Maias*, Coimbra, Almedina.
- Ribeiro, Maria Aparecida, (1994), *História Crítica da Literatura Portuguesa*, Vol.VI, Lisboa/S.Paulo, Verbo.
- Rosa, Alberto Machado da, (1979), *Eça – Discípulo de Machado?*, 2ª ed.revista, Biblioteca de Textos Universitários, Lisboa/S.Paulo, Editorial Presença/Martins Fontes.
- Torres, A. Pinheiro, (2003), *A Paleta de Cesário*, Lisboa, Caminho.

Sítios:

<http://www.feq.pt> – consultado em 12/11/04 www.instituto-camoes.pt/escritores/eca.htm. – consultado em 12/11/04

Caricaturas de:

Rafael Bordalo Pinheiro

António – http://www.citi.pt/cultura/artes_plasticas/caricatura/antonio/index.html, por Ana Patrícia Pereira Conde (consultado em 12/11/04)

<http://caricaturas.no.sapo.pt> – consultado em 12/11/04

<http://www.museudoteatro-ipmuseus.pt> – consultado em 12/11/04

http://www.fmsoares.pt/casa_museu_jsoares/02_exposicao_caricaturas.asp – consultado em 12/11/04

[http://www..publico.pt/vasco/](http://www.publico.pt/vasco/) (caricaturas de escritores e pintores) – consultado em 12/11/04

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/bvc/revistaicalp/rdpinheiro.pdf> – consultado em 12/11/04

Jornais e Revistas:

Diário de Notícias de 19/06/03, sobre Cesário Verde

Expresso de 12/08/00, sobre Eça.

Cadernos de Literatura, nº24, Coimbra, Outubro de 1986, sobre Cesário Verde.

Colóquio/Letras nº 93, Lisboa, Setembro de 1986, número dedicado a Cesário Verde.

Prelo, nº 12, Lisboa, BNL, Julho/Setembro de 1986, número dedicado a Cesário



MÓDULO 9

Textos Líricos

. Poemas de Fernando Pessoa – o ortónimo e os heterónimos

Duração de Referência: **24 horas**

1 | Apresentação

Este módulo centra-se na poesia lírica de Fernando Pessoa ortónimo e heterónimos, poeta que, na voz do brasileiro Gilberto de Mello Kujawski, “alcançou a liberdade interior da língua”.¹

A sua poesia marcou o século XX português, atravessou fronteiras e fez-se voz em todo o mundo. Os alunos de hoje deverão analisar a sua poética, podendo, também, dele ter conhecimento pela voz dos muitos ensaístas que se dedicaram ao estudo da sua obra e que melhor terão traduzido o que de mais importante há a salientar.

Foi poeta de *Orpheu*. E é através desta revista e movimento que a literatura e as artes plásticas entram em ruptura com toda a tradição artística portuguesa e se projectam como movimento cultural, inaugurando, em Portugal, a estética modernista.

De *Orpheu* ficaram, sobretudo, “obras poéticas, elegendo a poesia como instrumento privilegiado de comunicação e gnose, ou como modelo e paradigma artístico”², que defendiam o princípio da liberdade criadora a várias vozes como, por exemplo, as de Pessoa e as dos outros de *Orpheu* ou as de Pessoa e as de heterónimos, estas últimas denominadas por Jorge de Sena como C^{ia} Heterónima.

Pessoa considera que *Orpheu* “acolhia poemas e prosas que vão do ultra-simbolismo até ao futurismo desde que representassem «a arte avançada»”, definia o seu movimento como “«soma e síntese de todos os movimentos literários modernos» (no prefácio à «Antologia dos Poetas Sensacionistas»)” e, a propósito do sensacionismo, “dava como única regra da arte a de «ser a síntese de tudo»”.³

¹ Gilberto de Mello Kujawski, *apud* Georges Güntert, *Fernando Pessoa, o Eu Estranho*.

² Arnaldo Saraiva, (1988) “Um Século de Poesia – «O Extinto e Inextinguível Orpheu»”, *A Phala*, edição especial.

³ *Ibidem*.



O poeta escapa aos esquemas do seu tempo. Deixou esgotado o espaço literário e polarizou, “na sua personalidade e na sua obra, algumas das tendências mais contraditórias da modernidade: o gosto do irracional e a vocação racionalizadora; o espírito de revolta e a nostalgia da tradição; a fome do absoluto e a consciência do relativo; o impulso gregário, para sentir-se em uníssono – no espaço ou no tempo – com os obreiros das grandes empresas humanas, e o dolorido sentimento duma solidão essencial, permanente, irrevogável, como uma sentença de prisão perpétua dentro do cárcere da própria alma e da própria pátria. Mas estas e outras contradições, que muitos dos seus coetâneos se limitaram a aflorar ou que foram habilmente escamoteando no jogo de sucessivas ambiguidades, Fernando Pessoa soube não só assumi-las plenamente, mas dar ainda a algumas delas, se não a todas, a sedução imediata de rostos diferentes e de diferentes vozes – a sedução, em suma, dos diferentes *heterónimos*.”⁴

“Caeiro, Campos, Reis, não são mais que *sonhos* diversos, maneiras diferentes de *fingir* que é possível descobrir um sentido para a nossa existência, saber quem somos, imaginar que conhecemos o caminho e adivinharmos o destino que vida e história nos fabricam. Ter sonhado esses sonhos não libertou Pessoa da sua solidão e da sua tristeza. Mas ajudou-nos a perceber que somos, como ele, puros mutantes, descolando para formas inéditas de vida, para viagens ainda sem itinerário. Com Caeiro fingimos que somos eternos, com Campos regressamos dos impossíveis sonhos imperiais para a aventura labiríntica do quotidiano moderno, com Reis encolhemos os ombros diante do Destino, compreendemos que o Fado não é uma canção triste mas a Tristeza feita verbo e com *Mensagem* sonhamos uma pátria de sonho para redimir a verdadeira.”⁵

Revela-se como um pensador lúcido que se afasta da espontaneidade, vivendo pela inteligência, pela sensibilidade e pela imaginação “Eu simplesmente sinto/Com a imaginação. / Não uso o coração.”

O seu lado místico leva-o a sofrer a vida por ser incapaz de a viver, a realidade torna-se fantasmagórica e o mundo causa-lhe estranheza e espanto – “Procurei sempre ser espectador da vida, sem me misturar nela. Assim, a isso que se passa comigo, eu assisto como um estranho.” – diz Fernando Pessoa, numa nota, em 1914. E pensando, perde-se na infinidade cósmica, separado dos outros, afastado dos do seu tempo e afastado de si por não encontrar a unidade nessa mesma diversidade.

⁴ Eduardo Lourenço, (1986), *Fernando, Rei da Nossa Baviera*, Lisboa, IN-CM.

⁵ David Mourão Ferreira, (1979), "Prefácio", *Fernando Pessoa – O rosto e as máscaras*, 2ª ed. Lisboa, Ática.



Competências visadas		
Competências transversais		
De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; utilização das TIC Formação para a cidadania: aperfeiçoamento da capacidade de análise e de síntese; desenvolvimento de formas plurais de relacionamento com a criação cultural; desenvolvimento de capacidades para utilizar e avaliar informações de modo crítico e autónomo		
Competências nucleares		Conteúdos
Leitura		Textos informativos diversos
Leitura literária		Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimos
Compreensão Oral		Registos áudio e audiovisuais diversos (poemas ditos, poemas musicados, filmes, vídeos baseados na obra de Fernando Pessoa, documentários sobre o autor, a obra e a época, sítios da Internet)
Expressão Oral		Exposição oral
Expressão Escrita		Curriculum vitae Textos de reflexão
Funcionamento da Língua	Previsível	Texto Tipologia textual
	Potencial	Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores
3	Objectivos de Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto▪ Adequar o discurso à situação comunicativa▪ Distinguir factos de sentimentos e opiniões▪ Reconhecer a dimensão estética da língua▪ Contactar com autores do património cultural nacional e universal▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas▪ Reflectir sobre o funcionamento da língua▪ Interagir com o universo de sensações, emoções, ideias e imagens próprias do discurso poético		

4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e sua especificação organizam-se por competência nuclear.



COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Documentários** (científicos, históricos, literários,...)
 - estrutura
 - características
- . **Registos áudio e audiovisuais diversos**
- . **Poemas**

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Exposição** (com elaboração de plano-guia e utilização de materiais de suporte)
 - objectivos
 - tema
 - estrutura

EXPRESSÃO ESCRITA

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:**Textos do domínio profissional:**

- . **Curriculum vitae**
 - estrutura
 - conteúdo
 - funções
 - linguagem e estilo

Textos argumentativos/expositivo-argumentativos:

- . **Textos de reflexão**
 - estrutura



LEITURA

Textos:

. Textos informativos diversos

. Textos líricos

- . leitura literária: Fernando Pessoa, o ortónimo e os heterónimos

– Ortónimo

- o fingimento artístico
- a dor de pensar
- a nostalgia da infância

– Heterónimos

- . Alberto Caeiro
 - a poesia das sensações
 - a poesia da natureza
- . Ricardo Reis
 - o neopaganismo
 - o Epicurismo e o Estoicismo
- . Álvaro de Campos
 - a vanguarda e o sensacionismo
 - a abulia e o tédio

. Textos para leitura em regime contratual

- contrato de leitura a promover ao longo do módulo
- textos a ler: um livro de poesia **ou** um romance **ou** um texto de teatro das literaturas nacional ou universal
- reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

. Pragmática e Linguística Textual

- Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência)
- Tipologia textual
 - . protótipos textuais

. Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores

5 Situações de Aprendizagem / Avaliação

Poeta de muitos rostos, Pessoa moldou significativamente a nossa poesia do século XX, razão por que deve ser conhecido e analisado pelos nossos alunos.

Começou por ser, ele só, uma série de movimentos (paulismo, interseccionismo, sensacionismo) para se tornar numa plêiade de poetas diversos entre si mas, simultaneamente, articulados num diálogo ininterrupto, como personagens de uma única peça. É necessário que o aluno analise poemas dos muitos que em si viveram, cada um *per si* e todos na sua relação intrínseca.

Em Pessoa ortónimo o aluno descobrirá temas como – ***o fingimento artístico, a dor de pensar***

e **a nostalgia da infância**, temas esses traduzidos através de uma poesia silábica e simbolista que, ainda na senda da nossa melhor tradição lírica, tira efeitos felizes das combinações de sons através



do ritmo. Está patente a intelectualização do sentir (“O poeta é um fingidor”) e é a extrema lucidez que o conduz à dor de pensar e à nostalgia do mundo perdido da infância.

No que se refere aos heterónimos, Alberto Caeiro será visto como **o poeta das sensações e da natureza** que, em verso livre e linguagem simples, se reconcilia com o universo, vive ao ritmo da natureza, nela se diluindo (“E ao lerem os meus versos pensem/Que sou qualquer coisa natural”) –⁶ Ricardo Reis, **neopaganista, epicurista e estóico**, sente, como os clássicos, a dor da efemeridade da vida que não o deixa viver as grandes paixões, mas apenas usufruir uma felicidade relativa – a do instante, *Carpe Diem* – (“Não vale a pena/ Fazer um gesto” ou “Amanhã não existe”). Álvaro de Campos é **o poeta de vanguarda, do sensacionismo, da abulia e do tédio** e, através do verso longo e livre, faz soar o estilo esfuziante do futurismo e do sensacionismo, um pulsar tumultuoso de paisagens, de sentimentos, de viagens, sentindo tudo de todas as maneiras ou, por outro lado, uma angústia existencial, onde o tédio, a náusea e o desencontro com o mundo o levam a uma busca incessante de si próprio.

No decorrer deste módulo, o aluno deverá fazer exposições orais e produzir, por escrito, textos de reflexão a partir de leituras efectuadas.

Sugerem-se algumas actividades que podem constituir-se como situações de aprendizagem relevantes:

Exercícios de escuta activa
Produção de textos orais e escritos de várias tipologias (exposições orais, textos de reflexão)
Entrevistas imaginárias aos heterónimos
Produção de um texto dramático cujas personagens sejam o ortónimo e os heterónimos Representação da peça produzida
Elaboração de roteiros de visitas de estudo
Visitas de estudo (Ex. Museu do Chiado, Casa Fernando Pessoa) Elaboração de vídeos a partir de poemas
Prática do funcionamento da língua

*Constituição de um ficheiro de tipologias textuais
*Diário da Turma
*Livro da Turma
*Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico *Intercâmbios escolares
* *Portfolio*
* Oficina de escrita
* Contrato de leitura

Constitui patamar mínimo de avaliação:

- uma actividade no âmbito da compreensão oral;
- produção de uma exposição oral;
- dois testes de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;
- planificação, textualização e revisão de um texto de reflexão; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.



6 Bibliografia / Outros Recursos

- Berardinelli, Cleonice, (1990), "Pessoa e os seus Fantasmas", *Actas do IV Congresso Internacional de Estudos Pessoaanos*, Porto, Fundação Eng.º António de Almeida.
- Centeno, Yvette K. & Stephen Reckert, (1978), *Fernando Pessoa. Tempo – Solidão – Hermetismo*, Lisboa, Moraes.
- Coelho, Jacinto do Prado, (1963), *Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa*, Lisboa, Editorial Verbo.
- Dias, Marina Tavares, (1998), *A Lisboa de Fernando Pessoa*, Lisboa, Assírio e Alvim.
- Finazzi-Agró, Ettore, (1987), *O Alibi Infinito. O Projecto e a Prática na Poesia de Fernando Pessoa*, trad. de Amílcar M.R. Guerra, IN-CM.
- Garcez, Maria Helena Nery, (1985), *Alberto Caeiro – "Descobridor da Natureza?"*, Porto, Centro de Estudos Pessoaanos.
- Gil, José, (1999), *Diferença e Negação na Poesia de Fernando Pessoa*, Lisboa, Relógio d'Água.
- Güntert, Georges, (1982), *Fernando Pessoa – o Eu Estranho*, trad. de Maria Fernanda Cidrais, Lisboa, Dom Quixote.
- Jaramillo, Jerónimo Pizarro, (2003), *Fernando Pessoa, "Auctor in Fabula"*, Tese de Mestrado apresentada à Universidade Nova de Lisboa.
- Júdice, Nuno, (1986), *A Era de "Orpheu"*, colecção "Terra Nostra", Lisboa, Editorial Teorema.
- Lopes, M.Teresa Rita, (1977), *Fernando Pessoa et le Drame Symboliste*, Paris, Ed. Centro Cultural Português, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lourenço, Eduardo, (1986), *Fernando, Rei da Nossa Baviera*, Lisboa, IN-CM.
- (2000), *Fernando Pessoa Revisitado. Leitura Estruturante do Drama em Gente*, Lisboa, Gradiva.
- Mourão-Ferreira, David, (1979), *Fernando Pessoa – O rosto e as máscaras*, 2ª ed. Lisboa, Ática.
- Padrão, M. Glória, (1981), *A Metáfora em Fernando Pessoa*, Porto, Limiar.
- Paz, Octávio, (1988), *Fernando Pessoa. O Desconhecido de Si Mesmo*, trad. Luís Alves da Costa, Lisboa, Vega.
- Quadros, António, (1992), *Fernando Pessoa, Vida, Personalidade e Génio*, Lisboa, Dom Quixote.
- Salgado, Francisco Fernandes, (1994), *Reviver Alberto Caeiro, "O Poeta Guardador de Rebanhos", Heterónimo de Fernando Pessoa*. Comentários aos poemas de Alberto Caeiro por Swami Shiv Milarepa, Évora, Milarepa.
- Sena, Jorge de, (1982), *Fernando Pessoa & C^{ia} Heterónima. Estudos Coligidos, 1940-1948*. Prefácio de Mécia de Sena, Lisboa, Edições 70.
- Vila Maior, Dionísio, (1994), *Fernando Pessoa, Heteronímia e Dialogismo, o Contributo de Mikhail Bakhtine*, Coimbra, Livraria Almedina.
- "Um Século de Poesia, 1888-1988", (1988) Lisboa, Assírio e Alvim, *A Phala*, ed. especial.
- Fotobibliografia de Fernando Pessoa, 1902-1935*, org., introd. e notas de João Rui de Sousa, prefácio de Eduardo Lourenço, Lisboa, IN-CM.

Sítios:

www.instituto-camoes.pt/escritores/pessoa.htm. – consultado em

12/11/04 <http://www.casafernandopessoa.com> – consultado em 12/11/04



MÓDULO 10

Textos Épicos e Épico-líricos

. *Os Lusíadas*
. *Mensagem*

Duração de Referência: **36 horas**

1 | Apresentação

Um forte sopro épico perpassa por este módulo, conduzindo-nos à leitura de duas obras maiores do panorama literário português. Em ambas se deve, em primeiro lugar, analisar a sua singularidade, só para depois buscar a finalidade essencial comum: a valorização dos heróis, a linguagem hiperbólica e culta, os mitos e símbolos, os descobrimentos, o real e o imaginário, o humano e o divino.

Os Lusíadas apresentam-se como uma epopeia da Renascença pela sua pluralidade cultural, pela experiência humanista, pelo sentido crítico, pela valorização do homem e das suas capacidades. Segundo Camões, era urgente mostrar aos portugueses “uma lista de valores e de ideais, que tinham forjado a pátria e que no momento histórico camoniano definham por esquecimento, por negligência, por medo, ou ainda por egoísmo, falta de devoção patriótica e anemia existencial, face ao materialismo mercantil e consequente devassidão de costumes”.¹

O conceito de herói vai-se construindo ao longo de toda a narrativa épica, até à conquista do estatuto de imortalidade. É a euforia do Renascimento que valoriza os humanos pela heroicidade e sublima os seus feitos, nascidos no orgulho de ser “peito ilustre lusitano”, centrando a sua atenção nos valores e na excelência.

Mas os valorosos também são afectados pelas contingências da vida humana e, nesse âmbito, Camões tece, sobretudo no final dos cantos, algumas considerações sobre o infortúnio pessoal e a falta de visão cultural e civilizacional dos seus contemporâneos. É uma crítica amarga e uma tristeza profunda que invadem o texto, contrastando com a proposta ideal de heroicidade patenteada ao longo da obra.

Também a poesia de Pessoa mostra uma face heróica que busca forças na vontade de fazer renascer Portugal das cinzas. No entanto, escreveu o seu livro à “beira-mágoa”, procurando vislumbrar o mito e a chama que transmutam a existência, revolvendo o destino português e os seus sinais proféticos, sem esquecer nunca que “Quem quer passar além do Bojador/Tem que passar além da dor”.

quanto que Camões se preocupou em valorizar o colectivo português, Pessoa apresenta as personagens como forças individuais da acção, transformando-as em símbolos ou mitos modelares,

¹ J. Oliveira Macêdo, (2002), *Sob o signo do Império – Os Lusíadas e Mensagem – análise comparativa*, Porto, Edições Asa.



Módulo 10: Textos Épicos e Textos Épico-líricos

capazes de lutar contra a oposição das forças reais: “*Mensagem*, sendo no seu núcleo histórico e valorativo uma epopeia, na sua formulação estético-poética é simbólica e mítica do relato histórico sem a continuidade e a estrutura da epopeia clássica ou renascentista. Nela a acção dos heróis só adquire pleno significado na sua faceta mítica. Pois só serão eleitos e com direito à imortalidade aqueles que manifestam em si mitos significativos de heroicidade”.²

Apesar dos métodos e dos tempos históricos distintos, Camões e Pessoa comungam um desejo de renovação da pátria, insistindo na força messiânica e na crença de um Portugal predestinado a um futuro glorioso, suportado por um ideal renovador, só possível através do esforço dos homens feitos heróis. A relação intertextual deve suscitar a investigação e a reflexão sobre as duas obras e os dois tempos da escrita, proporcionando a base de trabalho para o desenvolvimento harmonioso de todas as competências, quer através da exposição oral, quer da produção de textos de reflexão.

2	Competências visadas	
Competências transversais		
De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; pesquisa em vários suportes; mobilização de saberes adquiridos e recurso a instrumentos de análise já utilizados; elaboração de ficheiros; utilização das TIC Formação para a cidadania: apresentação e defesa de opiniões; reconhecimento do processo dialéctico na transmissão dos valores da herança cultural; aquisição de saberes integrados e desenvolvimento do espírito de iniciativa e de hábitos de organização e autonomia		
Competências nucleares		Conteúdos
Leitura		Textos informativos diversos
Leitura literária		<i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões e <i>Mensagem</i> , de Fernando Pessoa
Compreensão Oral		Documentários Excertos de filmes Registos áudio e audiovisuais
Expressão Oral		Exposição oral
Expressão Escrita		Textos de reflexão
Funcionamento da Língua	Previsível	Texto Tipologia textual
	Potencial	Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores
3	Objectivos de Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto▪ Adequar o discurso à situação comunicativa▪ Distinguir factos de sentimentos e opiniões▪ Reconhecer a dimensão estética da língua▪ Contactar com autores do património cultural português▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas▪ Reflectir sobre o funcionamento da língua▪ Interagir com o universo da epopeia portuguesa▪ Verificar a relação intertextual, através do confronto de universos de referência épica		

² Dalila L. Pereira da Costa, (1971), *O Esoterismo de Fernando Pessoa*, Porto, Lello & Irmãos



4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e sua especificação organizam-se por competência nuclear.

COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Documentários** (científicos, históricos, literários, ...)
 - estrutura
 - características
- . **Filmes** (com guião)
- . **Registos áudio e audiovisuais**

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . **Exposição** (com elaboração de plano-guia e utilização de materiais de suporte)
 - objectivos
 - tema
 - estrutura

EXPRESSÃO ESCRITA

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:

Textos argumentativos/expositivos-argumentativos:

- . **Textos de reflexão**
 - estrutura



LEITURA
<p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos informativos diversos . Textos épicos e épico-líricos: <ul style="list-style-type: none"> Camões e Pessoa: <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Os Lusíadas</i> <ul style="list-style-type: none"> – visão global – mitificação do herói – reflexões do Poeta: críticas e conselhos aos Portugueses . <i>Mensagem</i> <ul style="list-style-type: none"> – estrutura e valores simbólicos – o sebastianismo e o mito do Quinto Império – relação intertextual com <i>Os Lusíadas</i> . Textos para leitura em regime contratual <ul style="list-style-type: none"> – contrato de leitura a promover ao longo do módulo – textos a ler: um livro de poesia ou um romance ou um texto de teatro das literaturas nacional ou universal – reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA
<ul style="list-style-type: none"> . Pragmática e Linguística Textual <ul style="list-style-type: none"> – Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência) – Tipologia textual <ul style="list-style-type: none"> . protótipos textuais . Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores

5 Situações de Aprendizagem / Avaliação

A abordagem pedagógica dos dois textos em estudo deve proporcionar um clima de pesquisa, investigação e partilha na sala de aula. Tratando-se de tipologias textuais complexas no contexto de um módulo exigente, as situações de aprendizagem devem ser produtivas do ponto de vista do enriquecimento intelectual do aluno e do confronto literário das obras em análise.

Verificar as convergências e divergências dos dois apelos épicos é o derradeiro objectivo deste módulo, que procura, contudo, mostrar a face singular de cada um dos textos para que, só depois, o aluno possa estar apto a reflectir sobre ambos.



A leitura intertextual pode realizar-se, por exemplo, em torno de alguns dos seguintes tópicos:

- . a construção do herói;
- . os símbolos e os mitos;
- . a ideia de Portugal;
- . as viagens marítimas;
- . as circunstâncias de produção do texto;
- . a proposta para o futuro;
- . reflexões críticas de cada poeta;
- . estrutura;
- . espaço/tempo épico;
- . estilo e linguagem.

A abordagem destes tópicos poderá ser consubstanciada em algumas situações de aprendizagem relevantes, de que se destacam, como hipótese pedagógica:

- Exercícios de escuta activa
- Produção de textos de reflexão
- Debates sobre temas abordados nas obras
- Dramatização: Camões e Pessoa encontram-se
- Pesquisa sobre aspectos científicos e históricos
- Visita a Lisboa Quinhentista
- Visita ao Museu de Arte Antiga
- Organização de dossier de representações iconográficas
- Organização de uma exposição temática
- Recitação de poemas
- Trabalhos de pesquisa sobre temas suscitados pela leitura dos textos em análise
- Prática do funcionamento da língua
- *Constituição de um ficheiro de tipologias textuais
- *Diário da Turma
- *Livro da Turma
- *Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico
- *Intercâmbios escolares
- * *Portfolio*
- * Oficina de escrita
- * Contrato de leitura

Constitui patamar mínimo de avaliação:

- uma actividade no âmbito da compreensão oral;
- produção de uma exposição oral;
- dois testes de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;
- planificação, textualização e revisão de um texto de reflexão; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.



6 Bibliografia / Outros Recursos

- AAVV, (1979), *Actas do I Congresso Internacional de Estudos Pessoaanos*, Porto/Brasília, Centro de Estudos Pessoaanos.
- AAVV, (1988), *Actas do IV Congresso Internacional de Estudos Pessoaanos*, Porto/S.Paulo, Fundação Engenheiro António de Almeida.
- Almeida, Onésimo Teotónio, (1987), *Mensagem - uma tentativa de reinterpretação*, Angra do Heroísmo, Secretaria Regional de Educação e Cultura.
- Belchior, Maria de Lourdes, (1981), "Fernando Pessoa e Luís de Camões: heróis e mitos n'Os Lusíadas e em *Mensagem*, *Persona* nº5, Porto, Centro de Estudos Pessoaanos.
- Blanco, José, (1988), "A *Mensagem* e a crítica do seu tempo", *Fernando Pessoa no seu Tempo*, Lisboa, Biblioteca Nacional.
- Cirurgião, António, (1990), *O "Olhar Esfíngico" de Mensagem de Fernando Pessoa e a Concordância*, Lisboa, ICALP.
- Coelho, Jacinto do Prado, (1984), *Camões e Pessoa – poetas da utopia*, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Costa, Dalila Pereira da, (1971), *O Esoterismo de Fernando Pessoa*, Porto, Lello & Irmãos.
- Frias, Eduardo, (1971), *O Nacionalismo Místico de Fernando Pessoa*, Braga, Ed. Pax.
- Lourenço, Eduardo, (1983), *Poesia e Metafísica: Camões, Antero e Pessoa*, Lisboa, Sá da Costa.
- Macêdo, J.Oliveira, (2002), *Sob o Signo do Império, Os Lusíadas e Mensagem, análise comparativa*, Porto, Edições ASA.
- Matos, M.Vitalina Leal de, (1987), "Fernando Pessoa – o supra Camões", *Fernando Pessoa – o Supra Camões e outros Ensaios Pessoaanos*, Lisboa, Academia das Ciências, Instituto de Altos Estudos.
- (2003), *Tópicos para a Leitura de Os Lusíadas*, Lisboa, Verbo.
- Padrão, M^a da Glória, (1983), "Pessoa e o Quinto Império", *Persona* nº 9, Porto, Centro de Estudos Pessoaanos.
- Pires, António Machado, (1981), *Os Lusíadas, Mensagem e as Comemorações Camonianas*, Arquipélago III, Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- Rita, Anabela, (1985), "*Mensagem*: profetizando ou instruindo?", *Persona*, Porto, Centro de Estudos Pessoaanos.
- Roig, Adrien, (1992), "Héraldique et Poésie", *Homenagem a Eduardo Lourenço*, colectânea de estudos, Lisboa, ICALP, Universidade de Nice.
- Saraiva, António José, (1978), "Os Lusíadas e o ideal renascentista da epopeia", *Para a História da Cultura em Portugal*, Lisboa, Bertrand.
- Serrão, Joel, (1979), "A busca pessoana do sentido de Portugal", *Fernando Pessoa «Sobre Portugal. Introdução ao Problema de Portugal»*, Lisboa, Edição Ática.
- Silva, V.Aguiar, (1972), *O Significado do Episódio da Ilha dos Amores na Estrutura de Os Lusíadas*, Comemoração do IV Centenário da publicação de *Os Lusíadas*.

Sítios

http://www.citi.pt/cultura/história/personalidades/d_sebastiao/pessoa.html – consultado em 12/11/04

<http://www.instituto-camoes.pt/bases/100livros/pessoa.htm> – consultado em 12/11/04



MÓDULO 11

Textos de Teatro II

. *Felizmente Há Luar* de Luís Sttau Monteiro (leitura integral)

Duração de Referência: **21 horas**

1 Apresentação

Já antes ficou implícito que o texto de teatro na sua dimensão exacta e verdadeira do(s) momento(s) da representação exercita o pensamento e a sensibilidade, promove o desenvolvimento da formação para a cidadania, através da aquisição de certos valores sociais, democráticos e humanitários (autonomia, responsabilidade, liberdade, direitos e deveres), “que se enraízam não só ao nível dos discursos e tomadas de posição, mas sobretudo ao nível dos comportamentos íntimos e quotidianos, porque o jogo teatral se inscreve numa experiência do corpo e do tempo.”¹

Felizmente Há Luar, escrito em 1961, apesar de ter como pano de fundo o regime absolutista do séc.XIX, só veio a ser representado em França, em 1969, por deixar (ante)ler o regime salazarista. Calar o teatro (e toda a arte intervencionista), como instrumento de consciencialização e promoção sociocultural, era a grande aspiração do regime, o que empobrecia, fatalmente, o nosso património cultural, não fosse a eclosão relativamente rápida do 25 de Abril.

A obra faz uma análise crítica da sociedade do 1º quartel do século XIX mas, como metáfora político-social, tem como objectivo levar o leitor/espectador a reflectir sobre a situação que se vivia então em Portugal. Num país onde a censura queimava livros e prendia escritores, o leitor só poderá ler nas entrelinhas – do antigo regime absolutista miguelista, facilmente se deduz o que Sttau Monteiro quer pôr em causa: as condições de vida do povo explorado face ao poder instituído que gozava de prerrogativas e explorava os mais pobres sem se questionar.

Ainda que a acção se situe num tempo anterior, a obra deixa ler a época que precede o 25 de Abril e vem trazer alguma informação aos alunos que, gozando dos direitos conquistados nessa data histórica, não podem visualizar no abstracto o modo como se vivia em tempo de repressão. Através da análise da peça, o aluno pode aperceber-se das dificuldades sofridas, da existência de indivíduos que são símbolo da consciência popular e que mantêm acesa a esperança de liberdade e de outros que, pertencentes igualmente à classe popular, se deixam alienar e representam o papel de denunciadores sem escrúpulos, agindo contra a própria classe a que pertencem.

¹ Isabel Alves Costa, (1998), “Jogar a existência”, *Para que é que Serve o Teatro*, Lisboa, Instituto Português das Artes do Espectáculo e Livros Cotovia.



E porque o público é a força motriz do avanço do processo histórico e representa a tensão para o futuro, o mundo pode ser objecto de transformação do homem. Cabe-lhe o papel de encontrar soluções e pôr em prática o que Brecht disse: “entregar o mundo aos homens para que eles o transformem com o cérebro e o coração.”, ou partilhar da opinião de Luiz Francisco Rebello que afirma ser o teatro: “um espelho que não se limita a reproduzir a imagem aparente do mundo e dos homens que nele agem e antes desvenda o motor interno dos seus actos, que não se identifica com a face exterior da realidade e antes a ilumina por dentro, que despedaça as formas imutáveis em que se fixa e cristaliza e a expõe no seu movimento dialéctico, em constante transformação.”²

2	Competências visadas	
Competências transversais		
De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; pesquisa em vários suportes; mobilização de saberes adquiridos e recurso a instrumentos de análise já utilizados; elaboração de ficheiros; utilização das TIC Formação para a cidadania: apresentação e defesa de opiniões; reconhecimento do processo dialéctico na transmissão dos valores da herança política, social e cultural; reconhecimento da importância da herança do passado na construção do presente; assunção de valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade como valores consensuais a defender; desenvolvimento do espírito de grupo para avaliação crítica de comportamentos e situações		
Competências nucleares		Conteúdos
Leitura		Textos informativos diversos
Leitura literária		<i>Felizmente Há Luar</i> , de Luís Sttau Monteiro
Compreensão Oral		Documentários sobre a ditadura Canções de intervenção
Expressão Oral		Debate
Expressão Escrita		Dissertação
Funcionamento da Língua	Previsível	Texto Tipologia textual
	Potencial	Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores
3	Objectivos de Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto▪ Adequar o discurso à situação comunicativa▪ Distinguir factos de sentimentos e opiniões▪ Reconhecer a dimensão estética da língua▪ Contactar com autores do património cultural nacional e universal▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas▪ Reflectir sobre o funcionamento da língua▪ Interagir com o universo temporal recriado pelo texto▪ Confrontar as coordenadas sociais, históricas e ideológicas de épocas distintas▪ Interagir de forma crítica e criativa com o universo do texto dramático		

² Luiz Francisco Rebello, (1971), *O Jogo dos Homens*, Lisboa, Edições Ática.



4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e sua especificação organizam-se por competência nuclear.

COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

. Documentários

. Canções

. Debate (identificação de):

- objectivos
- tema
- estrutura
- fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho
- funções (moderador, secretários, participantes e observadores)
- regulação do uso da palavra
- normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia)
- argumentos e contra-argumentos
- códigos utilizados (linguístico, paralinguístico, quinésico e proxémico)

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

. Debate

organização:

- objectivos
- selecção do tema
- previsão de recursos logísticos e humanos
- estabelecimento de contactos com intervenientes
- informação ao público através de vários suportes

. participação (identificação de):

- estrutura
- fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho
- funções (moderador, secretários, participantes e observadores)
- regulação do uso da palavra
- normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia)
- argumentos e contra-argumentos



EXPRESSÃO ESCRITA

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:

. Dissertação

- estrutura: introdução, desenvolvimento (tese, antítese, síntese), conclusão
- conteúdo
- estilo
- tipos de argumentos
- progressão temática e discursiva
- conectores predominantes

LEITURA

Textos:

. Textos de teatro

- leitura literária: *Felizmente Há Luar*, de L. de Sttau Monteiro (leitura integral)
 - . modo dramático
 - . paralelismo entre o passado representado e as condições históricas dos anos 60: denúncia da violência e da opressão
 - . valores da liberdade e do patriotismo
 - . aspectos simbólicos

. Textos para leitura em regime contratual

- contrato de leitura a promover ao longo do módulo
- textos a ler: um livro de poesia **ou** um romance **ou** um texto de teatro das literaturas nacional ou universal
- reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

. Pragmática e Linguística Textual

- Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência)
- Tipologia textual
 - . protótipos textuais

. Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores

5 Situações de Aprendizagem / Avaliação

Apesar das interdições ao longo do tempo, o teatro terá sempre a função de encorajar os homens a dizer não a tudo o que os agrilhoa, os rebaixa, mutila e oprime e a desafiar o *status quo* do poder adquirido. O teatro é fenómeno cultural e social, palco para a dureza da verdade e promessa

de libertação.



Em 1961, data da publicação de *Felizmente Há Luar*, o teatro, acto criador e actuante, era inimigo do poder e, como acção humana interpretada e esclarecida, crítica e progressiva, denunciou injustiças e criou um público-alvo, não apenas uma elite, mas o cidadão comum, apelando à sua reflexão crítica com vista à desalienação para o transformar, tal como Althusser refere, “em actor que entra em cena quando a peça termina e que irá concluí-la na vida.” Todavia, só com o 25 de Abril isso se pôde concretizar.

O que se pretende com a análise da peça já referida é gravar na memória, componente essencial da consciência e do imaginário individual, uma imagem que actualize a dimensão histórica e colectiva da vida social, é formar cidadãos que analisem textos de teatro e se coloquem em confronto com a realidade para aprender a resistir à implementação de uma resignada harmonia que a sociedade parece querer oferecer-lhes, um estado de torpor e embotamento a que o auto-contentamento lúdico conduz e onde o confronto do indivíduo com a realidade não existe. (Re)criar o texto é tarefa que o aluno deve aprender a fazer por gosto, lendo, repetindo, improvisando, transformando.

Uma vez que o estudo de *Felizmente Há Luar* é um dos conteúdos fundamentais deste módulo, pela mensagem que veicula e porque actualiza um momento da História menos conhecido dos alunos, é necessário (re)construir o texto para ler a metáfora que ele encerra, sendo necessário também (re)inventar o espectáculo teatral.

O debate é, de novo, introduzido para reforçar o desenvolvimento da competência da formação para a cidadania, pelos temas que o estudo da obra suscita, tendo em conta que o objectivo é levar os alunos a tomar conhecimento do período metaforizado em *Felizmente Há Luar* e das transformações que a sociedade portuguesa sofreu após o 25 de Abril.

A dissertação foi a tipologia textual escolhida para este módulo por exigir, por parte do aluno, uma maior competência de expressão escrita já adquirida neste momento da aprendizagem. É importante que o professor ponha em prática os conteúdos processuais para a produção desta tipologia textual, para que o aluno aprenda a produzi-la autonomamente, atribuindo a esta tarefa o tempo necessário que ela exige.

Apresentam-se algumas actividades que se podem constituir como situações de aprendizagem relevantes:

- Exercícios de escuta activa
- Dramatização de excertos da peça
- Ida ao teatro
- Pesquisa sobre os acontecimentos históricos referidos na peça
- Pesquisa sobre o autor, o contexto e a obra
- Debates sobre temas subjacentes à peça
- Recolha de informação sobre o 25 de Abril
- Organização de um dossier temático (textos, fotografias, filmes)
- Constituição de ficheiros/base de dados de autores e personagens
- Reescrita da peça (utilizando a ironia ou uma linguagem do quotidiano dos alunos ou alterando o final)
- Transformação do texto dramático em narrativa



- *Constituição de um ficheiro de tipologias textuais
- *Diário da Turma
- *Livro da Turma
- *Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico
- *Intercâmbios escolares
- * *Portfolio*
- * Oficina de escrita
- * Contrato de leitura

Constitui patamar mínimo de avaliação:

- uma actividade no âmbito da compreensão oral;
- produção de um debate em que a própria organização seja tarefa dos alunos;
- um teste de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;
- planificação, textualização e revisão de uma dissertação; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.

6 Bibliografia / Outros Recursos

- AAVV, (1992), “O Teatro e a Interpelação do Real” – *Actas do 11º Congresso da Associação Internacional de Críticos de Teatro*, Lisboa, Edições Colibri.
- Althusser, L., (1975), *Pour Marx*, 12ª ed., Paris, François Maspero.
- Barata, José Oliveira, (1991), *História do Teatro Português*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Barbosa, Pedro, (2002), *Arte, Comunicação e Semiótica*, Porto, Edições UFP.
- Brecht, B., (s/d), *Estudos sobre Teatro*, colecção “Problemas”, nº1, Lisboa, Portugalia Editora.
- Cintra, L.Miguel, (1997) “Mateus, Osório, Osório Mateus, José Alberto, J.A., O.M. Como se Escreve?” *Revista Românica*, Lisboa, Edições Cosmos.
- Gérard, Gilles e Réal Ouellet, (1980), *O Universo do Teatro*, Coimbra, Livraria Almedina.
- Gutkin, A., (1971, *O Teatro, a Crítica e a Sociedade*, colecção “Cadernos Peninsulares”, nº5, Lisboa, Ulmeiro
- Kowzan, Tadeusz, (1993), *Sémiologie du Théâtre*, Tours, Editions Nathan.
- Mattoso, José, (1993), “O Liberalismo”, *História de Portugal*, vol.V, Lisboa, Círculo de Leitores.
- Mourre, Michel, (s/d), *Dicionário de História Universal*, vol.III, Lisboa, Ed.Asa.
- Osório Mateus, J.A., (1977), *Escrita de Teatro*, Lisboa, Livraria Bertrand.
- Pavis, Patrice, (1987), *Dictionnaire du Théâtre*, Paris, Messidor/Ed.Sociales.
- Rebello, Luiz Francisco, (1971), *O Jogo dos Homens*, Lisboa, Edições Ática.
- , (1972), *História do Teatro Português*, 2ª ed., colecção “Saber”, nº 68, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Rosas, Fernando, (1989), “A crise do Liberalismo e as origens do ‘Autoritarismo Moderno’ e do Estado Novo em Portugal”, *Penélope* nº 2, Fevereiro.
- (1994), “O Estado Novo (1926-1974)”, *História de Portugal*, vol. VII, dir.José



- Ryngaert, J-Pierre, (1993), *Lire le Théâtre Contemporain*, Paris, Dunot.
- Sá, V., (1974), *A Crise do Liberalismo e as Primeiras Manifestações das Ideias Socialistas em Portugal (1820-1852)*, 2ª ed., Lisboa, Seara Nova.
- Sarrazac, J-Pierre, (2001), “Poétique du Drame Moderne et Contemporain”, *Études Théâtrales* 22.
- Soares, Selda, (2001), “O Teatro feito Palavra, Corpo e Luz”, *Cadernos*, Almada, Companhia de Teatro de Almada.
- Ubersfeld, Anne, (1982), *Lire le Théâtre*, Paris, Ed.Sociales.
- (1996), *Les Termes Clés de l'Analyse du Théâtre*, Paris, Ed.du
- Seuil. Vigeant, Louise, (1989), *La Lecture du Spectacle Théâtral*, Leval, ED. Mondia.

Revista:

Revista de Ensaio e ficção, Teatro escrito(s), *Para que é que Serve o Teatro*, Lisboa, Instituto Português das Artes do Espectáculo e Livros Cotovia.

Sítio

<http://www.instituto-camoes.pt/bases/100livros/sttaumonteiro.htm>





MÓDULO 12

Textos Narrativos/Descritivos II

. *Memorial do Convento* de José Saramago (leitura integral)

Duração de Referência: 24 horas

1 Apresentação

O módulo final prevê a consolidação de tipologias textuais já estudadas e, no âmbito da leitura, uma narrativa do séc. XX – *Memorial do Convento*, de José Saramago.

Atravessado pela História, o romance saramaguiano foge à génese do romance histórico tradicional, integrando uma dimensão original do romance contemporâneo. Problematicando a História, *Memorial do Convento* faz uma análise detalhada de acontecimentos, apresentando a sua versão romanesca e interagindo com o que de fictício a História sugere. Neste contexto, o romance apresenta-nos uma instância que controla a narrativa, no sentido de reinterpretar a História, utilizando propositadamente juízos críticos e valorativos, perpassados de ironia. A orientação da narrativa torna-se claramente ideológica, demonstrando uma especial preferência pela transgressão – transgressão face aos valores e à ordem vigente e transgressão discursiva – numa postura irreverente no modo como olha o passado e o evoca.

Neste módulo, o aluno pode, agora, ter contacto com um discurso anti-épico, que assume um posicionamento de contra-poder e pretende desmascarar prioritariamente o presente português. Assim, o tempo da escrita para o qual somos constantemente remetidos sobrepõe-se, afinal, ao tempo da História, entendido como momento petrificado e potencial subversivo, num processo dinâmico no qual se tece uma relação de cumplicidade lógica entre narrador e leitor. Mas encontramos, também, neste romance, uma das mais belas e épicas páginas: o caminho percorrido pelos trabalhadores ao transportarem as pedras de Pêro Pinheiro até Mafra. São os trabalhadores, aqueles que habitualmente são marginalizados pela História afinal, quem aqui desempenha um papel preponderante, elevados à categoria de heróis pelo seu esforço e pela contingência do seu trabalho. Nestas páginas, o povo adquire forma e identidade, nem que para isso a ficção tome a incumbência de nomeá-lo para lhe dar vida, preenchendo as zonas esquecidas dos sem-história.

A escrita romanesca é produtora de mitos. Ao ensaiar ideias, ao criar os seus próprios códigos, ao (re)inventar o discurso ficcional, Saramago coloca em questão a temática da construção – construção de um convento, construção de uma passarola, a obra literária enquanto construção – onde “coexiste um sentido de compaixão humana, (...) dilaceradoramente profundo, com um sentido de solidariedade que se reflecte (...) num requintado respeito pelo leitor, a quem se pede – ou se



deduz – que reflecta, analise e se torne consciente de que, ao contrário do que disse uma vez um grande poeta espanhol num momento de estouvamento «o mundo está mal feito».¹

Com todas as competências adquiridas e aperfeiçoadas, dado o carácter finalizador das aprendizagens deste módulo, o aluno é, assim, enquanto leitor, convidado a interagir de forma crítica e criativa com o texto, respondendo aos seus apelos, procurando a “nova verdade” que se instala no discurso pelo dizer mais do que ficou dito e pela imaginação, factores que constituem peças fundamentais na criação de histórias.

2	Competências visadas	
Competências transversais		
De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; utilização das TIC; utilização de técnicas de pesquisa em vários suportes; tomada de notas; mobilização de saberes adquiridos e recurso a instrumentos de análise já utilizados; elaboração de ficheiros; utilização das TIC Formação para a cidadania: reconhecimento da importância da herança cultural do passado na construção do presente; rejeição de atitudes discriminatórias; avaliação crítica e autónoma de ideias, comportamentos e situações; assunção de valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade como valores consensuais a defender		
Competências nucleares		Conteúdos
Leitura		Textos informativos diversos
Leitura literária		Memorial do Convento, de José Saramago
Compreensão Oral		Entrevistas do autor Documentários
Expressão Oral		Exposição Debate
Expressão Escrita		Dissertação
Funcionamento da Língua	Previsível	Texto Tipologia textual
	Potencial	Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores
3	Objectivos de Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none">▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto▪ Adequar o discurso à situação comunicativa▪ Distinguir factos de sentimentos e opiniões▪ Reconhecer a dimensão estética da língua▪ Contactar com autores do património cultural português▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas▪ Reflectir sobre o funcionamento da língua▪ Interagir com o universo temporal recriado pelo texto▪ Confrontar as coordenadas sociais, históricas e ideológicas de épocas distintas▪ Interagir de forma crítica e criativa com o universo ficcional▪ Reflectir sobre as relações intertextuais, através do confronto dos universos de referência das obras analisadas ao longo dos módulos		

¹ Javier Alfaya, "O compromisso moral e político na obra de José Saramago ou o leitor espanhol perante José Saramago", *Vértice* nº 52, 1993.



4 Âmbito dos Conteúdos

Neste âmbito, consideram-se os conteúdos processuais e os conteúdos declarativos. Quanto aos primeiros, deve consultar-se a página 5 e tomar como referência o quadro aí inserido.

O elenco dos conteúdos declarativos e sua especificação organizam-se por competência nuclear.

COMPREENSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . Entrevista
- . Documentário

EXPRESSÃO ORAL

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- . Exposição
- . Debate

EXPRESSÃO ESCRITA

- . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- . Intencionalidade comunicativa
- . Relação entre o locutor e o enunciado
- . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:

- . Dissertação



LEITURA**Textos:****. Textos informativos diversos****. Textos narrativos e descritivos**

- leitura literária – *Memorial do Convento*, de José Saramago (leitura integral)
 - . categorias do texto narrativo
 - . estrutura
 - . dimensão simbólica/histórica
 - . visão crítica
 - . linguagem e estilo

. Textos para leitura em regime contratual

- contrato de leitura a promover ao longo do módulo
- textos a ler: um livro de poesia **ou** um romance **ou** um texto de teatro das literaturas nacional ou universal
- reacções/respostas à leitura: valorizar reacções/respostas de carácter afectivo que melhor se enquadrem na leitura recreativa.

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA**. Pragmática e Linguística Textual**

- Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência)
- Tipologia textual
 - . protótipos textuais

. Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores**5 Situações de Aprendizagem / Avaliação**

Da escrita de *Memorial do Convento* ressalta a evidência dos processos multimodais utilizados pelo autor, enquanto produtor de uma efabulação literária. Esses processos constituem um todo significativo donde emergem as componentes fundamentais do universo ficcional, onde se entrecruzam vozes, proporcionando uma relação interactiva com o leitor. A voz original do narrador, por exemplo, donde tudo parece partir e onde tudo parece ser possível conceber, conduz o leitor a uma nova forma de poder criativo que, na viagem do texto, nos surpreende e nele nos faz permanecer.

As situações de aprendizagem a desenvolver no contexto deste módulo devem, pois, explorar esse poder criativo e essa relação interactiva entre as vozes do texto e o leitor, preenchendo vazios sugeridos, atendendo aos pormenores mínimos e até às oscilações labirínticas do narrador enquanto

personagem de dois tempos. A exploração da intertextualidade e da multiplicidade de discursos referentes quer à História quer à ficção pode transportar à descoberta das referências a diversos



outros escritores, sendo as camonianas e as pessoanas utilizadas com o intuito de produzir um discurso anti-épico, que desmascare a fragilidade do presente, evocando coisas já escritas e já lidas.

Sendo o módulo final, pode dar lugar à reflexão intertextual, convocando obras, autores e tipologias textuais estudados nos módulos anteriores e constituindo-se como um momento de verdadeira cooperação com os textos na construção de sentidos e na emergência de potencialidades criativas.

Apresentam-se algumas actividades que se podem constituir como situações de aprendizagem relevantes:

Pesquisa sobre os acontecimentos históricos referidos no romance
Pesquisa sobre o autor, o contexto e a obra
Debates sobre temas subjacentes ao romance
Constituição de ficheiros/base de dados de autores e personagens
Visita de estudo a Mafra
Organização de um dossier sobre Saramago: biografia, obras, países onde é traduzido, recolha de informação sobre o prémio Nobel em 1998
Prática do funcionamento da língua

*Constituição de um ficheiro de tipologias textuais
*Diário da Turma
*Livro da Turma
*Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico
*Intercâmbios escolares
* *Portfolio*
* Oficina de escrita
* Contrato de leitura

Constitui patamar mínimo de avaliação:

- uma actividade no âmbito da compreensão oral;
- produção de um debate em que a própria organização seja tarefa dos alunos;
- um teste de compreensão de leitura e uma actividade de reacção/resposta ao contrato de leitura;
- planificação, textualização e revisão de uma dissertação; participação activa e empenhada nas actividades de oficina de escrita.

6 Bibliografia / Outros Recursos

- AAVV, (2000), “José Saramago – o Ano de 1998”, *Colóquio/Letras*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Árias, Juan, (1998), *José Saramago; El Amor Posible*, Barcelona, Editorial Planeta.
- Arnault, Ana Paula (1996), *Memorial do Convento: História, Ficção e Ideologia*, Coimbra, Fora do Texto.
- Berrini, Beatriz (1998), *Ler Saramago: o romance*, Lisboa, Caminho.
- Costa, Horácio, (1997), *José Saramago, o Período Formativo*, Lisboa, Caminho.
- Gorghi, Azio, (1992), *Blimunda* (libretto e ópera), Milão, Ricordi.



Jones, Haydn Tiago (1990), *Memorial do Convento: a textual construction of myth and history* (tese), University of North Carolina at Chapel Hill.

Júlio, Maria Joaquina Nobre (1999), *Memorial do Convento de José Saramago: subsídios para uma leitura*, Lisboa, Editora Replicação.

Lopes, Óscar, (1986), "Memorial do Convento", *Os Sinais e os Sentidos*, Lisboa, Caminho.

Lourenço, Eduardo, (1994), "O Memorial ou da história profana com a história santa", *O Canto do Signo*, Lisboa, Presença.

----- (1994), "Saramago: um teólogo no fio da navalha", *O Canto do Signo*, Lisboa, Presença.

Moniz, António (1995), *Para uma Leitura de Memorial do Convento de José Saramago: uma proposta de leitura crítico-didáctica*, Lisboa, Editorial Presença.

Real, Miguel (1995), *Narração, Maravilhoso, Trágico e Sagrado em Memorial do Convento de José Saramago*, Lisboa, Caminho.

Reis, Carlos, (1998), *Diálogos com José Saramago*, Lisboa, IN-CM

Seixo, Maria Alzira (1999), *Lugares da Ficção em José Saramago*, Lisboa, INCM.

Silva, Teresa Cristina Cerdeira da, (1989), *José Saramago. Entre a História e a Ficção: uma saga de portugueses*, Lisboa, D. Quixote.

Viegas, Francisco José, (1998), *José Saramago – uma voz contra o silêncio*, Lisboa, Caminho/ICEP/IPLB.

Sítios:

www.instituto-camoes.pt/escritores/saramago.htm. – consultado em 12/11/04

Jornais e Revistas

Alfaya, Javier, "O compromisso moral e político na obra de José Saramago ou o leitor espanhol perante José Saramago", *Vértice* nº 52, 1993.

Alvim, Pedro, "Memorial do Convento. Uma personagem chamada língua portuguesa", *Diário de Notícias*, Lisboa, 14 Abril 1988.

D'Ambrósio, Óscar, "A perfeição estilística da prosa de Saramago", *Jornal da Tarde*, São Paulo, Brasil, 1989.

Gusmão, Manuel, "Entrevista com José Saramago", *Vértice* nº14, Maio de 1989.

Kaufman, Helena, "A metaficção historiográfica de José Saramago", *Colóquio/Letras*, nº 120.

Melo, Filipa, "A vida segundo José Saramago", *Visão*, 10 de Dezembro de 1998.

Pereira, Paulo, "Inquisição: entre história e ficção na narrativa portuguesa", *Colóquio/Letras*, nº120.

Reis, Carlos, "Memorial do Convento ou a emergência da História", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 18/19/20, Fevereiro 1986.

Sousa, Luís Rebelo de, "A consciência da história na ficção de José Saramago", *Vértice*, Lisboa, II série, Janeiro-Fevereiro 1993.

Textos (testemunhos do sítio www.institutocamoes.pt/escritores/saramago.htm)

Bastos, Baptista, (1998), "Um homem vem a subir a rua."

Júdice, Nuno, (1987), "José Saramago: o romance no lugar de todas as rupturas".

Mendes, José Manuel, (1998), "José Saramago: os livros do nosso desassossego."

Rivas, Pierre, (1998), “A Fraternidade dos Excluídos.”

Zékian, Stéphane, (1998), “Prosateurs Portugais: José Saramago.”



Nelma Patela

Anexo B. 2

Ministério da Educação

Departamento do Ensino Secundário

Programa de Português

10.º, 11.º e 12.º anos

Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos

Autores:

João Seixas

José Pascoal

Maria da Conceição Coelho (Coordenadora)

Maria Joana Campos

Maria José Grosso

Maria de La Salette Loureiro

Homologação

23/05/2001 (10º Ano)
25/03/2002 (11º e 12º Ano)



ÍNDICE

	Pág.
1 – Introdução	2
2 – Apresentação	4
2.1 – Finalidades	6
2.2 – Objectivos	7
2.3 – Competências	8
2.3.1 – Processos de operacionalização das competências	10
2.4 – Visão geral dos conteúdos	12
2.5 – Sugestões metodológicas gerais	16
2.6 – Recursos	28
2.7 – Indicações gerais sobre avaliação	29
3 – Desenvolvimento do programa	33
3.1 – Conteúdos	33
3.1.1 10.º ano	33
3.1.2 11.º ano	38
3.1.3 12.º ano	43
3.2 – Gestão	48
3.2.1 Sequências - 10.º ano	50
3.2.2 Sequências - 11.º ano	55
3.2.3 Sequências - 12.º ano	60
4 – Bibliografia	64

1 – INTRODUÇÃO

O Português é uma disciplina da formação geral comum aos cursos científico-humanísticos e tecnológicos do ensino secundário que abrange os três anos do ciclo. Visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna. Em contexto escolar, esta surge como instrumento mas também como conteúdo ou objecto de aprendizagem, tornando-se fundamental, neste ciclo, o aprofundamento da consciência metalinguística e a adopção de uma nomenclatura gramatical adequada que sirva o universo de reflexão.

Assim, a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.

Esta disciplina permitirá também que, no final do ensino secundário, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transaccional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana.

Saber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades e sentimentos é vital para assegurar uma boa participação na sociedade em que estamos inseridos. Importa, pois, educar para a compreensão mútua entre interlocutores, condição primordial do agir comum. Neste sentido, reveste-se de particular importância promover a produção de textos orais e escritos adequados aos contextos comunicativos em que eles se realizam, tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação.

O programa de Português valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de

ensino formal, atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno.

Ao longo do ciclo pretende-se, fundamentalmente, que o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas.

Em suma, de acordo com os «Princípios Orientadores da Revisão Curricular», este programa visa “assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento. Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo. Conhecidas as dificuldades de muitos alunos na expressão escrita, serão produzidos vários tipos de textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita”.



2 – APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

Este programa pretende ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas componentes *Compreensão Oral*, *Expressão Oral*, *Expressão Escrita*, *Leitura e Funcionamento da Língua*, instituídas como competências nucleares desta disciplina. Visando o desenvolvimento e o treino de usos competentes da língua, concede-se particular importância à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística.

Para realizar a interacção entre as diferentes competências, seleccionaram-se vários tipos de textos em que há uma evidente articulação entre protótipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional) e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transaccionais). Desta forma, a tipologia textual prevista para o ensino secundário adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional. As várias competências poderão ser desenvolvidas e explicitadas a partir dos textos previstos com o objectivo de consciencializar os alunos para a língua e, consequentemente, para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental à interacção com o mundo. Espera-se, pois, que o aprofundamento das estratégias de recepção e produção dos textos orais e escritos permita aos jovens do ensino secundário um domínio mais completo e consciente do sistema linguístico de que são utilizadores.

No que se refere à compreensão/expressão oral, o programa, através dos objectivos e conteúdos enunciados, pretende evidenciar alguns pressupostos que permitam a prática de uma eficaz e adequada interacção verbal.

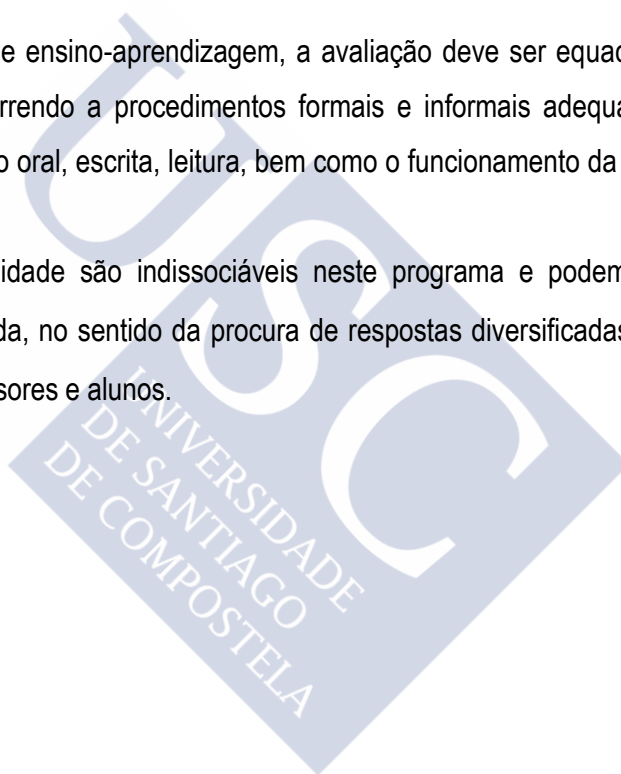
Quanto à expressão escrita, pretende-se que seja instituída uma **oficina de escrita**, em que sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas, a partir das quais se desenvolverão as competências naturalmente envolvidas neste tipo de actividade. Propõe-se que esta oficina seja entendida como um trabalho laboratorial, constituindo um espaço curricular em que a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos se inscrevem como componentes privilegiadas.

No âmbito da leitura, promove-se o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com a área de formação ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transaccional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania.

A leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Nesse sentido, são seleccionados para leitura obrigatória autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum. O convívio com os textos literários acontecerá também quando se puserem em prática **contratos de leitura** a estabelecer entre professor e alunos.

Decorrente do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser equacionada nas várias etapas da prática lectiva, recorrendo a procedimentos formais e informais adequados ao objecto a avaliar: compreensão/expressão oral, escrita, leitura, bem como o funcionamento da língua, transversal a todos os domínios.

Autonomia e responsabilidade são indissociáveis neste programa e podem conduzir a uma dinâmica inovadora e participada, no sentido da procura de respostas diversificadas para os desafios que se colocam a todos, professores e alunos.



2.1. FINALIDADES

Consideram-se **finalidades** da disciplina de **Português**:

7. Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;
8. Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;
9. Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária;
10. Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum;
11. Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;
12. Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua;
13. Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas;
14. Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta.

2.2. OBJECTIVOS

Consideram-se **objectivos** da disciplina de **Português**:

- 3 Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;
- 4 Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem;
- 5 Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática;
- 6 Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo;
- 7 Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação.
- 8 Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística;
- 9 Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- 10 Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.

2.3. COMPETÊNCIAS

De acordo com as finalidades e os objectivos atrás apresentados, o desenvolvimento da *Compreensão Oral*, da *Expressão Oral*, da *Expressão Escrita*, da *Leitura* e do *Funcionamento da Língua*, necessário à formação dos alunos para uma cidadania plena, pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação, entendido enquanto acção, com duas competências em interacção: a de comunicação e a estratégica.

A competência de comunicação compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica. A escola deverá promover, no âmbito da consciência linguística, o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia; no que respeita a competência discursiva/textual, o conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram as propriedades da textualidade; quanto à competência sociolinguística, o conhecimento das regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/ textuais; quanto à competência estratégica, o uso de mecanismos de comunicação verbais ou não verbais como meios compensatórios para manter a comunicação e produzir efeitos retóricos.

A competência estratégica, transversal ao currículo, envolve saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios) que fazem do aluno um sujeito activo e progressivamente mais autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens. A escola deve proporcionar aos alunos conhecimentos de processos de consulta e pesquisa em vários suportes (incluindo a Internet); conhecimentos de processos de organização da informação (apontamentos por palavras-chave, frases curtas; resumo; esquemas e mapas); conhecimentos de elaboração de ficheiros; conhecimentos sobre a utilização de instrumentos de análise, processadores de texto e bases de dados, correio electrónico e produção de registos áudio e vídeo.

A formação dos alunos para a cidadania, competência transversal ao currículo, é também uma competência do Português, já que a inserção plena e consciente dos alunos passa por uma compreensão e produção adequadas das funções instrumental, reguladora, interaccional, heurística e imaginativa da linguagem. A tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural instituem-se como eixos fundamentais nesta competência. Estes factores implicam a promoção de valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania

responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres. Trata-se, em suma, de levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros.



2.3.1. PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Antecipar significados e formular questões acerca do conteúdo a partir de indícios vários (títulos, <i>incipit</i>, tipos de texto, imagem, sons, música, <i>trailers</i>, anúncios publicitários ...) <input type="checkbox"/> Distinguir diferentes tipos de texto <input type="checkbox"/> Determinar a estrutura do texto <input type="checkbox"/> Reconhecer os meios linguísticos utilizados nas diferentes partes do texto (fórmulas de abertura, encadeamento e fecho) <input type="checkbox"/> Reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores) <input type="checkbox"/> Identificar os conectores predominantes em cada tipo de texto (narrativo, descritivo, argumentativo ...) <input type="checkbox"/> Identificar o estatuto e a relação dos interlocutores <input type="checkbox"/> Reflectir sobre o uso das formas de tratamento <input type="checkbox"/> Reconhecer a adequação do discurso à situação comunicativa <input type="checkbox"/> Reconhecer diferentes registos de língua <input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa <input type="checkbox"/> Avaliar os efeitos do discurso sobre o interlocutor <input type="checkbox"/> Reconhecer o significado das propriedades prosódicas (altura, duração e intensidade) e de constituintes prosódicos (entoação e pausa) <input type="checkbox"/> Reconhecer o significado de códigos paraverbais (gestos), quinésicos (movimentos) e proxémicos (organização do espaço) <input type="checkbox"/> Relacionar o código verbal com códigos não verbais 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Produzir enunciados adequados à situação comunicativa (adequação ao interlocutor, à intencionalidade comunicativa, ao contexto) <input type="checkbox"/> Utilizar formas de tratamento adequadas <input type="checkbox"/> Utilizar diferentes registos de língua consoante a situação <input type="checkbox"/> Produzir diferentes tipos de texto <input type="checkbox"/> Observar as máximas conversacionais (quantidade, qualidade, relação, modo) <input type="checkbox"/> Observar regras de cortesia <input type="checkbox"/> Intervir oportunamente <input type="checkbox"/> Expressar sentimentos e emoções <input type="checkbox"/> Relatar acontecimentos e episódios <input type="checkbox"/> Descrever acções e objectos <input type="checkbox"/> Expor ideias <input type="checkbox"/> Expressar e defender opiniões <input type="checkbox"/> Respeitar a opinião alheia <input type="checkbox"/> Trocar e confrontar opiniões <input type="checkbox"/> Discutir e argumentar <input type="checkbox"/> Utilizar argumentos e contra-argumentos (concretos e abstractos) <input type="checkbox"/> Programar a produção oral e escrita, observando as fases de Planificação, Execução e Avaliação:

COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA	EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Apreender sentidos explícitos <input type="checkbox"/> Inferir sentidos implícitos <input type="checkbox"/> Distinguir factos de opiniões <input type="checkbox"/> Distinguir o essencial do acessório <input type="checkbox"/> Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação <input type="checkbox"/> Identificar argumentos e contra-argumentos 6 Reconhecer actos de fala directos e indirectos <input type="checkbox"/> Avaliar o significado do sentido figurado <input type="checkbox"/> Reconhecer ambiguidades, ironias, falácias, ... <input type="checkbox"/> Avaliar a relação do enunciador com o enunciado (objectividade/ subjectividade, apreciação/depreciação, certeza/probabilidade, veracidade/verosimilhança) <input type="checkbox"/> Reflectir sobre a regulação do uso da palavra <input type="checkbox"/> Utilizar diversas estratégias de escuta e de leitura (global, selectiva, ...) para captação e retenção da informação <input type="checkbox"/> Aplicar técnicas de tomada de notas <input type="checkbox"/> Elaborar apontamentos por resumos, palavras-chave, esquemas e mapas semânticos 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Planificar: <input type="checkbox"/> Determinar objectivos de comunicação <input type="checkbox"/> Recolher, seleccionar e organizar informação para a construção do tópico a tratar <input type="checkbox"/> Determinar o estatuto e as relações entre os interlocutores <input type="checkbox"/> Seleccionar o tipo de texto adequado à situação <input type="checkbox"/> Construir guiões e planos-guia <input type="checkbox"/> Executar: <input type="checkbox"/> Seguir o plano elaborado <input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de captação do interesse do interlocutor <input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de persuasão do interlocutor <input type="checkbox"/> Utilizar materiais de suporte necessários à inteligibilidade dos assuntos <input type="checkbox"/> Apresentar ideias pertinentes <input type="checkbox"/> Realizar operações de construção da coesão e coerência textuais <input type="checkbox"/> Utilizar marcadores textuais <input type="checkbox"/> Utilizar vocabulário apropriado e expressivo <input type="checkbox"/> Expressar-se com correcção linguística <input type="checkbox"/> Avaliar: <input type="checkbox"/> Reflectir sobre as produções realizadas (auto- e co-avaliação) <input type="checkbox"/> Reformular as suas produções de acordo com a avaliação feita

2.4. VISÃO GERAL DOS CONTEÚDOS

Compreensão/expressão oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua
Conteúdos Processuais (10.º, 11.º e 12.º Anos)			
<ul style="list-style-type: none"> . Estruturação da actividade de escuta/visionamento em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> – Pré-escuta/visionamento – Escuta/visionamento – Pós-escuta/visionamento . Estratégias de escuta: <ul style="list-style-type: none"> – Global – Selectiva – Pormenorizada . Registo de notas . Estruturação da actividade de produção em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> – Planificação – Execução – Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> . Estruturação da actividade de produção em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> – Planificação – Textualização – Revisão . Elaboração de apontamentos 	<ul style="list-style-type: none"> . Estruturação da actividade em três etapas: <ul style="list-style-type: none"> – Pré-leitura – Leitura – Pós-leitura . Estratégias de leitura: <ul style="list-style-type: none"> – Leitura global – Leitura selectiva – Leitura analítica e crítica . Registo de notas 	
Conteúdos Declarativos 10º Ano			
<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral 	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas <p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Declaração . Requerimento . Relatório 	<ul style="list-style-type: none"> . O verbal e o visual ⁽¹⁾ <ul style="list-style-type: none"> – a imagem fixa e em movimento . funções informativa e explicativa <p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos informativos diversos e os seguintes dos domínios transaccional e educativo: <ul style="list-style-type: none"> – artigos científicos e técnicos – verbetes de dicionários e enciclopédias – declaração – requerimento – contrato – regulamento – relatório 	<ul style="list-style-type: none"> . Língua, comunidade linguística, variação e mudança <ul style="list-style-type: none"> – Língua e Falante – Variação e Normalização Linguística <ul style="list-style-type: none"> . Variedades do Português . Fonologia <ul style="list-style-type: none"> – Nível Prosódico <ul style="list-style-type: none"> . Propriedades prosódicas . Constituintes prosódicos <ul style="list-style-type: none"> – Frase fonológica <ul style="list-style-type: none"> . Entoação . Pausa

(1) Textos/imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados.



Compreensão/expressão oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua
Textos: <ul style="list-style-type: none"> Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> Entrevista (radiofónica e televisiva) Crónica (radiofónica) Produção: <ul style="list-style-type: none"> Relato de vivências/experiências Descrição/retrato 	<ul style="list-style-type: none"> Carta Relato de vivências/experiências Textos expressivos e criativos Resumo de textos informativo-expositivos Síntese de textos informativo-expositivos Reconto Textos narrativos e descritivos 	<ul style="list-style-type: none"> Textos de carácter autobiográfico ⁽²⁾ <ul style="list-style-type: none"> memórias diários cartas autobiografias leitura literária <ul style="list-style-type: none"> textos literários de carácter autobiográfico Camões lírico Textos expressivos e criativos; textos de apreciação crítica <ul style="list-style-type: none"> leitura literária <ul style="list-style-type: none"> poesia lírica: Poetas do século XX (breve antologia) Textos dos media ⁽²⁾ <ul style="list-style-type: none"> artigos científicos e técnicos artigos de apreciação crítica (exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes) crónicas leitura literária <ul style="list-style-type: none"> crónicas literárias Textos narrativos e descritivos <ul style="list-style-type: none"> leitura literária <ul style="list-style-type: none"> contos/novelas de autores do século XX da literatura portuguesa e da literatura universal Textos para leitura em regime contratual 	<ul style="list-style-type: none"> Semântica lexical <ul style="list-style-type: none"> Estruturas lexicais Relações entre palavras <ul style="list-style-type: none"> relações semânticas Semântica frásica <ul style="list-style-type: none"> Valor semântico da estrutura frásica Referência deíctica <ul style="list-style-type: none"> deixis (pessoal, temporal e espacial) anáfora e co-referência Pragmática e Linguística textual <ul style="list-style-type: none"> Interacção discursiva <ul style="list-style-type: none"> discurso força ilocutória princípios reguladores da interacção discursiva Adequação discursiva Reprodução do discurso no discurso <ul style="list-style-type: none"> modos de relato do discurso verbos introdutórios de relato do discurso Texto Paratextos <ul style="list-style-type: none"> Tipologia textual Lexicografia

(2) Textos de várias tipologias.



Compreensão/expressão oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua
Conteúdos Declarativos 11.º Ano			
<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Compreensão <ul style="list-style-type: none"> – Publicidade – Debate – Discurso político . Produção <ul style="list-style-type: none"> – Textos de apreciação crítica – Debate (participação) – Textos publicitários – Exposição 	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Comunicado . Reclamação/Protesto . Resumo de texto expositivo-argumentativo . Síntese de texto expositivo-argumentativo . Textos de apreciação crítica . Textos expressivos e criativos . Textos expositivo-argumentativos 	<ul style="list-style-type: none"> . O verbal e o visual ⁽¹⁾ <ul style="list-style-type: none"> – a imagem na publicidade, no desenho humorístico e na ilustração . funções argumentativa e crítica <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos informativos diversos e os seguintes dos domínios transaccional e educativo: <ul style="list-style-type: none"> – artigos científicos e técnicos – comunicado – reclamação – protesto . Textos dos media ⁽²⁾ <ul style="list-style-type: none"> – artigos de apreciação crítica (sociedade, economia, política, cultura) – publicidade . Textos argumentativos <ul style="list-style-type: none"> - discurso político . leitura literária <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>, P^o António Vieira (excertos) . Textos de teatro <ul style="list-style-type: none"> . leitura literária <ul style="list-style-type: none"> - <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett (leitura integral) . Textos narrativos e descritivos <ul style="list-style-type: none"> . leitura literária <ul style="list-style-type: none"> - Um romance de Eça de Queirós (leitura integral) . Textos líricos <ul style="list-style-type: none"> - leitura literária: poesia de Cesário Verde 	<p>. Fonologia</p> <ul style="list-style-type: none"> – Processos fonológicos . Inserção, supressão e alteração de segmentos <p>. Semântica lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> – Significação lexical – Neologia – Estruturas lexicais <p>. Semântica frásica</p> <ul style="list-style-type: none"> – Expressões nominais <ul style="list-style-type: none"> . Valor dos adjectivos . Valor das orações relativas . Valores referenciais – Tempo, aspecto e modalidade <p>. Pragmática e Linguística textual</p> <ul style="list-style-type: none"> – Interacção discursiva <ul style="list-style-type: none"> . força ilocutória – Processos interpretativos inferenciais <ul style="list-style-type: none"> . pressuposição . implicação conversacional . figuras – Texto – Paratextos – Tipologia textual

⁽¹⁾ Textos/imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados.

(2) Textos de várias tipologias.



Compreensão/expressão oral	Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua
Conteúdos Declarativos 12.º Ano			
<p>. Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto</p> <p>. Intencionalidade comunicativa</p> <p>. Relação entre o locutor e o enunciado</p> <p>. Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas</p> <p>. Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral</p> <p>Textos:</p> <p>. Compreensão:</p> <p>– documentários (científicos, literários, históricos)</p> <p>– debate</p> <p>. Produção:</p> <p>– exposição</p> <p>– debate (organização e participação)</p>	<p>. Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto</p> <p>. Intencionalidade comunicativa</p> <p>. Relação entre o locutor e o enunciado</p> <p>. Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas</p> <p>Textos:</p> <p>. <i>Curriculum vitae</i></p> <p>. Textos de reflexão</p> <p>. Dissertação</p>	<p>. O verbal e o visual ¹</p> <p>– a imagem fixa e em movimento</p> <p>. funções argumentativa e crítica</p> <p>Textos:</p> <p>. Textos informativos diversos e dos domínios transaccional e educativo:</p> <p>– artigos científicos e técnicos</p> <p>. Textos líricos</p> <p>. leitura literária: Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimos</p> <p>. Textos épicos e épico-líricos</p> <p>. leitura literária - Camões e Pessoa: <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i></p> <p>. Textos de teatro</p> <p>. leitura literária: <i>Felizmente Há Luar</i>, de L. de Sttau Monteiro (leitura integral)</p> <p>. Textos narrativos/descritivos</p> <p>. leitura literária – <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago (leitura integral)</p>	<p>. Pragmática e Linguística textual</p> <p>– Texto</p> <p>– Tipologia textual</p> <p>– Consolidação dos conteúdos dos 10.º e 11.º anos</p>

¹ Textos/imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados

2.5. SUGESTÕES METODOLÓGICAS GERAIS

A aula de Português deve constituir-se como um espaço de promoção da leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence.

Simultaneamente é, pela especificidade da disciplina, um espaço de transversalidade cultural e linguística, na sua condição de suporte estruturalmente integrado nos outros saberes. Daí exigir um investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que efectivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar.

A aula de língua materna deve ser, fundamentalmente, orientada para a consciência e fruição integral da língua.

O 10.º Ano de escolaridade é um ano em que a orientação e as estratégias de recuperação e de acompanhamento devem ter uma grande relevância, com particular incidência nas primeiras semanas de aulas. Deve, pois, prever-se um módulo inicial que equacione os problemas relacionados com as competências nucleares da disciplina, que contribua para a aquisição de um patamar comum mínimo a partir do qual seja possível pôr em prática o programa do Ensino Secundário. O diagnóstico da aquisição das competências essenciais é fundamental e pode ser concebido a partir dos seguintes itens:

– compreensão oral

- . identificar a intenção comunicativa do interlocutor;
- . saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral;
- . saber escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos.

– expressão oral

- . adequar o discurso ao objectivo comunicativo, ao assunto e ao interlocutor;
- . exprimir pontos de vista;
- . fazer exposições orais com guião.

– expressão escrita

- . dominar técnicas fundamentais de escrita compositiva:
 - organizar o texto em períodos e parágrafos, exprimindo apropriadamente os nexos temporais e lógicos;
 - escrever com correcção ortográfica, morfológica e sintáctica;
 - usar vocabulário apropriado e preciso;
 - aplicar correctamente regras básicas da pontuação.

– leitura

- . ler com fluência;
- . apreender criticamente o significado e a intencionalidade de textos escritos;
- . seleccionar estratégias adequadas ao objectivo de leitura;
- . distinguir tipos/géneros de textos;
- . reconhecer o valor estético da língua.

– funcionamento da língua

- . identificar classes e subclasses de palavras;
- . reconhecer o valor polissémico das realizações lexicais;
- . dominar os paradigmas da flexão nominal, adjectival e verbal;
- . identificar modos e tempos verbais em frases simples e complexas;
- . reconhecer funções sintácticas nucleares;
- . distinguir relações de coordenação e de subordinação.

Caso o resultado do diagnóstico se mostre insatisfatório, no sentido de constatar insuficiências na aquisição das referidas competências, torna-se imperativo desenvolver

estratégias e conceber instrumentos que auxiliem na superação das dificuldades, de forma a permitir o desenvolvimento do programa.

Do mesmo modo, ao longo do ano, deve integrar-se, na planificação, um conjunto de actividades orientadas que respondam às carências detectadas e conduzam ao exercício efectivo e cada vez mais autónomo das competências nucleares do programa.

Compreensão/ Expressão oral

O domínio da oralidade é uma competência transversal que deve permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora como interlocutor, em suma, como cidadão.

No que respeita a afirmação pessoal, considera-se que a Escola deve estimular no aluno o autoconhecimento e a expressão de si, pelo que deve instituir práticas de produção oral unidireccional (aluno → alunos/professor) que dêem lugar a manifestações individuais e adoptar estratégias que visem o descondicionamento da expressão e a procura da dimensão lúdico-catártica da palavra, promovendo o desenvolvimento desta competência.

Relativamente à integração na comunidade, deverá a aula de língua criar espaços de interacção verbal, através de diálogos, discussões e debates, imperativos para a formação de cidadãos livres, emancipados, responsáveis e autodeterminados.

De um outro ponto de vista, a mestria da comunicação oral constitui ainda uma outra competência transversal do currículo, já que o seu uso se torna necessário em todas ou quase todas as disciplinas. A instituição deve, pois, fornecer ao aluno os conhecimentos instrumentais exigidos pela vida escolar (relatos, exposições, diálogos, debates) social e profissional (entrevistas para um emprego, conferências, ...).

Do ponto de vista exclusivo da disciplina, dada a complexidade da comunicação oral, que associa os códigos verbal, paraverbal e não verbal, torna-se imperativo conceder a este domínio um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem, embora em articulação com os domínios da leitura e da escrita. Deverão ser introduzidos nas aulas de Português espaços de ensino-aprendizagem da língua portuguesa-padrão, do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção, instituindo o aluno como ouvinte activo e locutor de pleno direito.

À Escola compete, e ao Ensino Secundário em particular, contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas várias componentes,

através da sua exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e



formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintácticas de grande complexidade. Assim, é necessário propor estratégias que levem ao aperfeiçoamento destes aspectos e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa (exercícios de escuta activa).

Relativamente à **compreensão**, e considerando que esta actividade coloca o sujeito em relação dialógica com os enunciados, o que faz dele um co-construtor dos sentidos, atribuindo-lhe um papel activo, cabe ao professor criar estratégias que orientem o aluno na utilização de diferentes modelos de compreensão, de modo a treiná-lo na mobilização dos seus conhecimentos prévios necessários à aquisição das novas informações, bem como na interacção da informação do texto com os seus conhecimentos sobre o tópico e no estabelecimento simultâneo de objectivos de escuta.

De acordo com estes pressupostos, a abordagem dos documentos deverá ser feita em três fases: antes, durante e após a escuta/visionamento.

A primeira etapa visa a recepção activa do documento, devendo as actividades propostas mobilizar os saberes do aluno, levá-lo a formular hipóteses semânticas e formais e a colocar questões a partir de indícios variados (títulos, *incipit*, imagens, sons, tipos de texto), bem como a estabelecer, de forma implícita ou explícita, os objectivos de escuta/visionamento.

Na segunda etapa, que visa a captação e retenção das mensagens, deve o aluno/ouvinte/espectador confirmar ou infirmar as hipóteses e perguntas previamente formuladas, proceder à sua possível reformulação e à elaboração de novas questões. Considera-se de fundamental importância a utilização de dispositivos pedagógicos conducentes à selecção e retenção da informação considerada relevante para a consecução dos objectivos previamente estabelecidos.

Finalmente, a terceira etapa, que visa a consolidação dos conhecimentos, poderá ser concretizada através da correcção dos exercícios realizados e de produções do aluno. Estas serão determinadas pelos objectivos pedagógicos perseguidos no estudo dos documentos, por exemplo, produção de textos do mesmo tipo, discussão de temas tratados no documento, elaboração de sínteses de conteúdo e de textos de apreciação crítica.

Relativamente à **produção do oral reflectido**, a Escola deve desenvolver no aluno hábitos de programação dos géneros públicos e formais do oral, observando as fases de **planificação**, **execução** e **avaliação**, aplicando estratégias e instrumentos apropriados à aquisição de saberes processuais e declarativos.

A fase de **planificação**, a que corresponde um número significativo de tarefas (construção do universo de referência/ tópico; determinação da situação e objectivos de comunicação, do tipo de texto e de discurso; construção de um plano-guia), exige aprendizagem e treino das operações que a constituem.

Para a fase de **execução**, correspondente à produção de texto oral segundo a sua matriz discursiva, deverá o professor propor estratégias/actividades que visem o desbloqueamento da expressão e um domínio progressivo do uso da palavra.

Quanto à fase da **avaliação**, o professor deverá promover as modalidades de auto-avaliação, avaliação pelos colegas e pelo professor, a partir de instrumentos adequados, de modo a que esta fase assuma uma função formativa, permitindo ao aluno situar-se face às suas aprendizagens e proceder aos eventuais ajustamentos sob a supervisão do professor.

Expressão escrita

A competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares. Pela sua complexidade, a aprendizagem desta competência exige ao aluno a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permita a efectiva aquisição das suas técnicas.

Para este efeito, o aluno deverá produzir textos de carácter utilitário dos domínios transaccional e gregário, educativo, social e profissional, mas também outros tipos de texto com finalidades diversas e destinatários variados. Considera-se de fundamental importância pedagógica que os escritos produzidos sejam significativos para o aluno, não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções.

A interacção leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto. Relativamente aos primeiros, o vaivém entre a leitura e a escrita pode propiciar um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários.

Importa, pois, que as actividades estimulem a criatividade, criem o desejo de ler e escrever e tornem o aluno um leitor activo que mobiliza os seus conhecimentos, coopera com o texto na

construção de sentidos e desenvolve as suas potencialidades criativas.



A leitura deve também ser o ponto de partida para a aquisição de modelos de texto que a prática orientada e acompanhada no espaço da aula deve consolidar e constitui também uma das fontes de documentação necessárias à construção do universo de referência de alguns textos a produzir.

Os escritos expressivos deverão ser trabalhados em primeiro lugar, pelo facto de se centrarem no próprio escrevente. Seguem-se os informativos e os criativos, que envolvem capacidades muito diversas, embora equivalentes: saber sequencializar, sintetizar, definir, explicar, documentar-se, no caso dos primeiros; saber criar e exprimir-se de forma criativa, no caso dos segundos. Finalmente, virão os textos argumentativos, exigindo capacidades complexas: defender uma tese, determinar relações de causa-efeito, confrontar e classificar.

Do ponto de vista didáctico, há que considerar o carácter complexo desta actividade, que coloca o escrevente em situação de sobrecarga cognitiva. Com efeito, a tarefa de escrita obriga a recorrer aos conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o desdobramento desta actividade em três fases (com carácter recursivo): **planificação, textualização e revisão**, devendo estas ser objecto de leccionação.

Relativamente às duas primeiras fases, deverá desenvolver-se um trabalho análogo ao referido para a oralidade. A terceira fase, correspondente à detecção de inadequações e de insuficiências e à determinação das estratégias de aperfeiçoamento a adoptar, poderá efectivar-se através da: (re)leitura individual das produções; leitura mútua, simples ou apoiada em fichas, listas de verificação, códigos de correcção; consulta de obras (gramáticas, prontuários, dicionários, glossários, guias); apreciação dos produtos da análise realizada; reparação dos textos. De facto, a fase de revisão pode e deve tornar-se numa oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura da explicação das causas de ocorrência das falhas detectadas e na descoberta das formas correctas que lhes correspondem. Neste sentido, para uma progressão do desempenho do aluno, é necessário fazer uma gestão pedagógica do erro, recorrendo a procedimentos que envolvam o aluno na detecção e resolução dos seus problemas de escrita.

Esta concepção da escrita implica que, em contexto escolar, se criem situações e condições favoráveis ao desenvolvimento e treino de operações e mecanismos relativos a cada um dos subprocessos em que se desdobra a actividade de produção, que articulem a oralidade e a leitura com a escrita.

A didáctica da escrita deverá, pois, orientar-se pelos pressupostos pedagógicos e metodológicos que a seguir se enunciam: o escrito é um produto de uma intencionalidade

manifestada na vontade de comunicar e de organizar informação; deve recorrer-se a muitos tipos



de texto; devem ter-se em conta vários destinatários e finalidades; deve escrever-se frequentemente; tanto quanto possível, as produções escritas deverão surgir em contextos de comunicação significativos para o aluno, por exemplo, projectos de correspondência escolar em vários suportes (correspondência escrita, áudio e vídeo, via correio normal e electrónico) e/ou rádios escolares; devem usar-se modelos de escritos; é preciso escrever várias versões do mesmo escrito; há que contrabalançar correcções e apreciações positivas.

Ao carácter complexo que esta competência envolve, causa possível de muitas dificuldades, acrescenta-se o facto de a escrita, como actividade transversal ao *currículo*, desempenhar também uma função relevante na activação de processos cognitivos, facilitando toda a aprendizagem. É, pois, necessário promover, nas aulas de Português, uma **oficina de escrita** que integre a reflexão sobre a língua e que, em interacção com as outras competências nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro.

A prática da oficina de escrita visa possibilitar a interacção e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático. A oficina de escrita implica um papel activo por parte de professores e alunos que, através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica.

Leitura

A competência de leitura desenvolve-se em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas. A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências.

Esta interacção estratégica entre texto e leitor envolve processos cognitivos de natureza distinta, uma vez que o texto é uma rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos, pragmáticos) e a não existência de quadros comuns de referência limita a compreensão, a prospecção e a avaliação do texto por parte do leitor.

Quanto mais conhecimentos o leitor tiver sobre o tema tratado no texto, quanto maior for a sua competência linguística, quanto melhor dominar estratégias metacognitivas, mais informação será integrada na sua representação individual do texto e mais competente é como leitor. Na posse desses conhecimentos, poderá proceder a antecipações de sentido, formular, confirmar ou corrigir hipóteses, não se limitando a uma descodificação linear do texto.

Os objectivos para a aprendizagem da leitura em contexto escolar consistirão no desenvolvimento dessas capacidades estratégicas, no desenvolvimento de tipos de leitura diversificados e no desenvolvimento da capacidade de utilizar e transformar os conhecimentos anteriormente adquiridos.

No desenvolvimento da competência de leitura, devem ter-se em conta as modalidades, os tipos e estratégias de leitura, pondo em prática as três etapas que podem ocorrer no acto de ler. A **pré-leitura** pressupõe: a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o texto, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação; observação/reconhecimento/interpretação de índices de modo a familiarizar o leitor com o texto e a antecipar o seu sentido e função. A **leitura** pressupõe a construção dos sentidos do texto, feita através de estratégias adequadas. A **pós-leitura** pressupõe actividades de reacção/reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos e competências.

Na prática da leitura é necessário que o aluno/leitor coopere com o professor/leitor e com os outros alunos/leitores constituindo uma comunidade de leitura, regulada pelos seus próprios usos e normas, que desenvolva em cada um e em todos as competências de compreensão e de interpretação no sentido de uma autonomia progressiva. Cada aluno contribuirá para essa comunidade em função das suas características linguísticas e experienciais, desencadeando um processo de leitura em interacção na sala de aula.

A leitura em contexto escolar exige, assim, práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objectivo perseguido, podendo, por isso, admitir estratégias pessoais mais consentâneas com o sucesso individual dos membros da comunidade de leitores. Cabe ao professor gerir as respostas individuais à leitura, de forma a torná-la mais activa e eficaz, através de uma discussão capaz de transformar a comunidade de leitores, a qual se insere numa comunidade de cidadãos culturalmente informados e bem formados.

Nas aulas de Português haverá lugar para o desenvolvimento de vários tipos de leitura, que vão desde a leitura impressionista a formas mais elaboradas, analíticas e críticas. Não interessará que o aluno detenha uma forma padronizada de leitura e que a use

sistematicamente. Convém sobretudo que ele tente a possibilidade de ler de forma flexível,



detendo um leque diversificado de abordagens, a que poderá recorrer consoante os propósitos e as perspectivas pessoais.

À Escola compete promover as seguintes modalidades de leitura:

leitura funcional – pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico;

leitura analítica e crítica – construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas;

leitura recreativa – fruição estética e pessoal dos textos.

Seja qual for a modalidade pedagógica ou estratégia/actividade escolhidas para abordar um texto, o que importa é fazer do aluno um leitor activo, capaz de seleccionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor. As hipóteses de interpretação propostas pelo aluno, ainda que, por vezes, menos ajustadas à natureza da tarefa que desenvolve, justificam o regresso ao texto para um exame reflectido, susceptível de desfazer possíveis ambiguidades. A leitura analítica e crítica, porque retrospectiva e reflexiva, cruza observação e interpretação: o aluno procura respostas às questões colocadas inicialmente, aprende a justificá-las, confronta-se com observações de outros, infirma ou confirma as suas hipóteses, compreende o texto e finalmente aprecia a sua singularidade.

A leitura literária deve realizar-se desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias, numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno constituir uma cultura literária pelo convívio com obras mais complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial.

A leitura do texto literário pressupõe informação contextual e cultural bem como teoria e terminologia literárias, que deverão ser convocadas apenas para melhor enquadramento e entendimento dos textos, evitando-se a excessiva referência à história da Literatura ou contextualizações prolongadas, bem como o uso de termos críticos e conceitos que desvirtuem o objectivo fundamental da leitura.

Tendo em conta os objectivos da leitura, seleccionaram-se, para o corpus de leitura, alguns textos de reconhecido mérito literário que se relacionam com as tipologias textuais e as práticas de desenvolvimento de competências, visando a integração das aprendizagens.

Este programa contempla não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual.

A Escola deve estimular a leitura em si mesma indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, fomentando o prazer de ler.

No acto de ler encontramos um tempo lúdico e de evasão, sendo por isso necessário que ele figure entre as actividades comuns do quotidiano. Para que os alunos desenvolvam o hábito de ler, propõe-se a criação de um espaço dedicado à leitura recreativa de textos de reconhecido mérito literário, de autores maioritariamente contemporâneos, das literaturas nacional e universal, capazes de transformar os alunos em leitores mais assíduos, quer ao longo do percurso escolar, quer ao longo da vida. Nesse espaço, deve ser dada importância aos gostos e interesses dos alunos, cabendo ao professor a sua orientação, sugerindo um leque diversificado de textos a ler. No **contrato de leitura** cabe a ambas as partes – professor e aluno – estabelecer as regras fundamentais para a gestão da leitura individual, procurando factores de motivação para que esta aconteça. Para além da leitura individual, o contrato pode estipular a agregação por pequenos grupos de alunos que manifestem interesse por um mesmo texto. O professor deve constituir-se como entidade facilitadora de práticas de leitura, oferecendo aos alunos a possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores, procurando, contudo, suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos. Estas respostas poderão traduzir-se, por exemplo, nas seguintes actividades: apresentação oral dos textos lidos à turma, elaboração de fichas de leitura e fichas biobibliográficas de autores, bases de dados de personagens, propostas de temas para debates em aula, elaboração de ficheiros temáticos.

Funcionamento da Língua

Esta componente visa aliar a prática à reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, constituindo-se como condição indispensável para o aperfeiçoamento do uso da língua, uma vez que possibilitará a identificação de dificuldades e a consequente consciencialização das estruturas linguísticas a usar em determinados contextos.

A competência de comunicação, entendida como competência de acção, constituída pelas competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica, envolve vários níveis, associados entre si: o nível semântico, no qual se seleccionam conceitos e representações de diferentes categorias (que constituem o conteúdo informativo dos actos de linguagem); o nível pragmático, em que se seleccionam os tipos de acção verbal e se marcam as componentes do conteúdo informativo; o nível lexical, em que se seleccionam as unidades lexicais adequadas às opções semântico-pragmáticas; o nível sintáctico, em que se seleccionam as formas de combinação e ordenação das unidades lexicais de modo a produzirem-se construções

adequadas às opções semântico-pragmáticas; o nível fonológico, que envolve a pronúncia das



palavras e a entoação das palavras e das frases e o ritmo de elocução. Privilegia-se a análise semântica e pragmática do discurso, fundada em conhecimentos explícitos sobre o funcionamento prosódico e morfossintáctico da língua.

O estudo reflexivo sobre a língua, iniciado nos ciclos anteriores e a desenvolver neste ciclo de ensino, apoiado numa metalinguagem instrumental, resultará na aquisição de uma consciência linguística e de um conhecimento metalinguístico (que desenvolverá, globalmente, as capacidades cognitivas ao nível do pensamento abstracto e facilitará a aprendizagem das línguas estrangeiras, em particular), que se constituirá em conhecimento declarativo e procedimental, necessário à aprendizagem e aquisição de outras competências e saberes e ao exercício das actividades comunicativas que fazem parte da vida.

Embora a componente Funcionamento da Língua apareça como conteúdo autónomo, ela subjaz a todas as outras componentes e nelas se inscreve, visando o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos. Na expressão escrita, os alunos desenvolvem mecanismos que lhes permitem manipular eficazmente estruturas linguísticas, discursivas e semânticas que assegurem a continuidade temática e a progressão informativa de um texto, o que pressupõe uma reflexão e sistematização sobre os processos que garantem a coesão, a coerência e a adequação textuais. Na leitura, para além de outros saberes, é fundamental o material linguístico (léxico, estruturas sintácticas e ordenação da informação). Na compreensão e expressão oral, os padrões entoacionais (mecanismo fundamental para a segmentação e agrupamento de constituintes, diferenciação de tipos de frases, marcação de ênfase e contraste e expressão de atitudes) desempenham um papel fundamental na organização do discurso, contribuindo para a sua coesão e configurando diferentes estratégias de fluência e de adaptação a actividades orais específicas.

O conhecimento metalinguístico permite ao falante o controlo das regras que usa, a selecção dos processos mais adequados à compreensão e expressão em cada situação de comunicação, através da reflexão sobre características estruturais e funcionais dos textos orais e escritos, nomeadamente sobre as diferenças linguísticas entre o Português oral e escrito, e do alargamento do repertório de fala e de escrita, pelo domínio efectivo de variedades diversificadas de uso da língua. O conhecimento metalinguístico e a consciência linguística desempenham, pois, um papel importante pelos seus objectivos instrumentais, atitudinais (promoção da autoconfiança linguística dos alunos e de atitudes de tolerância linguística e cultural – que concorrem directamente para o desenvolvimento da competência *formação para a cidadania*) e cognitivos. A terminologia usada nos conteúdos é a que consta da *Terminologia Linguística para*



A realização do trabalho nesta componente retomará, certamente, aspectos já introduzidos nos ciclos anteriores, com o objectivo de os aprofundar e sistematizar. De entre eles, são de destacar os relacionados com o vocabulário (formas de alargamento do vocabulário, processo de formação de palavras e seus valores conotativo e polissémico), a sintaxe (elaboração da frase complexa e modos de conexão frásica), a organização textual (coerência, contiguidade semântica, coesão, conexão, modos e tempos verbais), a ortografia e a pontuação.

A detecção e identificação dos problemas morfológicos e sintácticos, lexicais e ortográficos dos alunos devem fazer-se a partir das suas produções. Desta forma, o professor possui os elementos necessários para a hierarquização dos conteúdos gramaticais, a fim de, individualmente ou em grupo, ir fazendo com que os alunos comecem a tomar consciência dos seus problemas na produção de textos.

A análise das dificuldades dos alunos deverá nortear a promoção de estratégias de superação adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, no qual cada dificuldade é encarada como oportunidade para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e responsabilidade. Os desvios à norma, numa gramática da comunicação, constituem desafios a serem ultrapassados pela reflexão constante sobre os mecanismos de estruturação textual. A selecção dos itens gramaticais (partindo de dificuldades/problemas) e a respectiva sistematização co-responsabilizam professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem e favorecem a flexibilidade na gestão do programa. A compreensão e a manipulação de uma gramática de comunicação exercitam processos cognitivos que estimulam um desenvolvimento holístico da personalidade do aluno-utilizador da língua, com realce para a auto-confiança nas relações interpessoais. A análise gramatical contribui, deste modo, para promover uma aprendizagem significativa da língua, no sentido em que fomenta uma melhor comunicação.

2.6 - RECURSOS

Documentos	Áudio/Vídeo/Multimédia	Documentos em suporte de papel
Didácticos	CD-ROM, cassetes áudio e vídeo; CD; sítios da Internet.	Manuais; enciclopédias; dicionários (de sinónimos, de verbos); gramáticas escolares.
Dos media	Telejornais; noticiários; reportagens; revistas de imprensa; entrevistas; debates; documentários; publicidade; curtas e longas metragens; videoclips; críticas a espectáculos, filmes e livros; canções.	Notícias; reportagens; crónicas; entrevistas; editoriais; pequenos anúncios; publicidade; críticas a espectáculos, filmes e livros; desenhos humorísticos; horóscopos; palavras cruzadas.
Multimédia	CD-ROM; Internet.	
Literários	Livros electrónicos; livros-cassete; poemas musicados ou declamados; peças de teatro filmadas; filmes e séries televisivas baseados em obras literárias.	Romances; novelas; contos; poemas; peças de teatro; diários; autobiografias; biografias; memórias; sermões.
Escolares e profissionais		Regulamentos; declarações; requerimentos; instruções de uso; relatórios.
De consulta	Bases de dados e sítios da Internet; CD-ROM; CD; dicionários; enciclopédias.	Histórias da Literatura; dicionários (de literatura; de autores; de mitologia...); enciclopédias; gramáticas.

2.7 – INDICAÇÕES GERAIS SOBRE AVALIAÇÃO

A avaliação é uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem e deve ser sistemática e cuidadosa para ser objectiva e rigorosa. Como parte integrante de um percurso pedagógico, pressupõe uma atitude formativa criteriosa que acompanhe e contribua para o desenvolvimento das competências do aluno ao longo do ano escolar e/ou do ciclo de estudos.

O processo avaliativo consiste na determinação do grau de consecução dos objectivos educacionais, equacionando o comportamento dos intervenientes face a esses objectivos, identificando, em vários momentos, as mudanças operadas. Esta identificação é viabilizada pela recolha de informações, que serão utilizadas na melhoria da qualidade da formação, do processo e dos instrumentos, e deve ser implementada ao longo do ano.

A avaliação da aprendizagem em Português deverá contemplar os seguintes aspectos:

- adequar técnicas e instrumentos aos objectivos e conteúdos, e ao processo de ensino-aprendizagem ;
- especificar, de forma clara, o objecto da avaliação, os critérios e as estratégias;
- considerar como objecto de avaliação processos e produtos;
- propiciar a auto-avaliação e a co-avaliação;
- equacionar o percurso individual e o colectivo, considerando ajustamento e correcções, de forma a reorientar as práticas pedagógicas;
- fornecer ao aluno um *feedback* em tempo útil.

Modalidades e instrumentos de avaliação

Através da avaliação, nas suas diferentes modalidades (diagnóstica, formativa e sumativa), será possível, utilizando os instrumentos adequados, proceder à despistagem das dificuldades e dos erros que, numa perspectiva formativa, servirão de suporte a uma prática pedagógica diferenciada.

Dada a natureza da disciplina, os instrumentos de avaliação a usar em Português serão obrigatoriamente diversificados. A compreensão e expressão oral e escrita exigem,

necessariamente, técnicas e instrumentos adequados em momentos formais e informais de avaliação.

A observação directa, questionários, textos orais e escritos são elementos que fornecem ao professor dados a ter em conta no momento da atribuição de uma classificação. Caberá ao professor seleccionar aqueles que melhor se adequam ao objecto a ser avaliado: compreensão e expressão oral e escrita, bem como o funcionamento da língua, transversal a todos os domínios.

Por exemplo, para observação da execução de uma tarefa, será útil recorrer a listas de verificação; para a avaliação do desempenho oral e escrito serão adequadas escalas de classificação (numéricas, de frequência e descritivas) onde constem os critérios de desempenho, tais como as competências linguística, discursiva e sociolinguística.

A avaliação dos vários tipos de texto produzidos poderá também ser feita com o recurso a grelhas de observação que identifiquem os vários parâmetros a avaliar e os critérios de desempenho requeridos para cada um deles. O mesmo poderá acontecer no que respeita à compreensão de textos orais e escritos. As listas de verificação e as escalas de classificação parecem ser os instrumentos adequados à auto- e co-avaliação em trabalhos individuais ou de grupo. As grelhas apresentam a vantagem de, através delas, se observar a frequência de um comportamento e a progressão do aluno.

Os testes objectivos (exercícios de escolha múltipla, de associação, de alternativa Verdadeiro/Falso, de completamento) poderão ser utilizados para avaliar os conhecimentos e a compreensão oral e escrita. Os testes não objectivos, tipo resposta longa e ensaio, testam normalmente aprendizagens complexas e, por isso, afiguram-se os mais adequados à avaliação da interpretação e da produção de textos orais e escritos, nomeadamente a organização das ideias, a estruturação do texto em partes e parágrafos, a coerência e coesão textuais, a adequação dos enunciados à intenção e situação comunicativas, etc.

A atribuição de uma classificação ao aluno deverá decorrer dos vários dados recolhidos em momentos de avaliação formais e informais, entre os quais constarão aqueles que foram atrás referidos, mas também da avaliação de várias produções do aluno, tais como elaboração de dossiês de vários tipos, projectos de escrita e de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula, cadernos diários, etc.

A partir destes elementos poderá o aluno, sob orientação do professor, organizar um **portefólio** de avaliação, que deverá incluir um conjunto variado de trabalhos datados e comentados. Entre esses elementos deverão constar relatórios, textos escritos, registos áudio, vídeo e outro software, trabalhos de pesquisa, comentários de texto, fichas de leitura, trabalhos

realizados fora da sala de aula, listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de



observação, grelhas de auto- e co-avaliação, testes e outros. Estes deverão constituir uma amostra significativa do seu trabalho, fornecendo uma visão dos seus esforços, dos seus progressos e do seu desempenho ao longo de um determinado período de tempo.

Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação organizam-se em torno das competências nucleares.

O ensino deve incrementar e diversificar as experiências comunicativas do aluno, desenvolvendo e aperfeiçoando a oralidade e a escrita. Assim sendo e porque têm muitos elementos em comum, especialmente em situações mais formais, ambas requerem um ensino sistemático e planificado e uma avaliação equitativa, para que se tornem suportes eficazes de comunicação e de representação.

Compreensão /expressão oral

- utilizar estratégias de escuta adequadas;
- captar as ideias essenciais e as intenções de textos orais de diferentes tipos e de níveis distintos de formalização:
 - . reconhecer as ideias expressas;
 - . estabelecer relações lógicas;
 - . realizar deduções e inferências;
- produzir textos orais de diferentes tipos e níveis distintos de formalização:
 - . realizar operações de planificação;
 - . cumprir as propriedades da textualidade;
 - . adequar o discurso à finalidade e à situação de comunicação;
 - . expressar ideias, opiniões, vivências e factos, de forma fluente, estruturada e fundamentada;
- participar de forma construtiva em situações de comunicação, relacionadas com a actividade escolar (debates, trabalhos de grupo, exposições orais,...), respeitando as normas que as regem.

Expressão escrita

- produzir textos de várias tipologias:
 - . realizar operações de planificação;
 - . cumprir as propriedades da textualidade (continuidade, progressão, coesão e coerência);
 - . redigir textos com finalidades diversas e destinatários variados, respeitando a matriz discursiva;
 - . expressar ideias, opiniões, vivências e factos de forma pertinente, estruturada e fundamentada;
 - . realizar operações de revisão;
 - . participar activamente e de forma empenhada nas actividades da oficina de escrita.

Leitura

- utilizar estratégias de leitura diversificadas;
- captar o sentido e interpretar textos escritos:
 - . reconhecer as ideias expressas;
 - . estabelecer relações lógicas;
 - . realizar deduções e inferências;
 - . analisar aspectos específicos dos diferentes tipos de texto.
- interpretar relações entre a linguagem verbal e códigos não verbais;
- manifestar preferências na selecção de leituras e expressar as suas opiniões e gostos sobre os textos lidos;
- respeitar as regras estabelecidas no contrato de leitura;
- utilizar diferentes recursos e fontes de informação para dar resposta a necessidades concretas de informação e de aprendizagem.

Funcionamento da Língua

- identificar marcas linguísticas de distintos usos da língua mediante a observação directa e a comparação de diversas produções;
- reflectir sobre as regras de funcionamento da língua, identificando os elementos formais básicos nos planos fonológico, morfológico, lexical, semântico e pragmático;
- utilizar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o sistema linguístico para uma melhor compreensão dos textos e para a revisão e aperfeiçoamento das suas produções.

Em suma, a avaliação em Português deve gerar uma dinâmica processual coerente com todo o processo de ensino-aprendizagem que passe pela perspectiva de consciencialização e participação, zele, em termos de eficiência, pela validade e relevância e busque melhorias para promover mudanças.

3 – DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

3.1 - CONTEÚDOS (10.º ANO)

COMPREENSÃO ORAL	
P R O C E S S O D E S E N V O L V I M E N T O	<p>. Estruturação da actividade em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pré-escuta/visionamento: activação de conhecimentos sobre o tópico e o género/tipo de texto e antecipação de sentidos a partir de indícios vários – escuta/visionamento: construção dos sentidos do texto – pós-escuta/ visionamento: organização da informação e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos <p>. Estratégias de escuta:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Global: procura do significado global da mensagem, localização dos pontos-charneira em que se situam as mudanças de orientação de sentido – Selectiva: pesquisa de informação precisa – Pormenorizada: retenção da totalidade do texto, palavra a palavra. <p>. Registo de notas a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> – enunciados orais e escritos – observação de factos e experiências – pensamentos
	<p>D . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto</p> <p>E . Intencionalidade comunicativa</p> <p>C . Relação entre o locutor e o enunciado</p> <p>L . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas</p> <p>A . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral</p> <p>R .</p> <p>A Textos:</p> <p>T . Entrevista (radiofónica e televisiva)</p> <p>I – tipos</p> <p>V – estrutura</p> <p>O .</p> <p>S . Crónica (radiofónica)</p> <p> – tipos (local, de evento, judicial, política, de sociedade, de viagens)</p> <p> – estrutura</p>

P R O C E S S O U A I S	<p style="text-align: center;">EXPRESSÃO ORAL</p> <p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <p>. Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> – construção do tópico – determinação da situação e objectivos de comunicação – determinação do tipo de discurso e de texto – elaboração de um plano-guia <p>. Execução</p> <ul style="list-style-type: none"> – construção do enunciado com coesão e coerência, de acordo com o plano elaborado <p>. Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> – utilização de instrumentos de auto- e hetero-avaliação
D E C L A R A T I V O S	<p>Textos:</p> <p>. Reconto</p> <ul style="list-style-type: none"> – manutenção da informação principal – sequencialização (observância do esquema da narrativa, no caso da narrativa ficcional) <p>. Relato de Vivências/experiências</p> <ul style="list-style-type: none"> – sequencialização <p>. Descrição/Retrato</p> <ul style="list-style-type: none"> – escolha do ponto de observação – escolha do modo de observação (fixo ou em movimento) – definição do campo de observação (direita, esquerda, inferior, superior, planos) – selecção dos traços individualizantes do objecto – ordenação sistemática das observações (geral ↔ particular; próximo ↔ distante) <p>. Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> – princípios reguladores da interacção discursiva

EXPRESSÃO ESCRITA	
P R O C E S S O U A I S	<p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Planificação <ul style="list-style-type: none"> – construção do tópico – determinação da situação e objectivos de comunicação – determinação do tipo de discurso e de texto – elaboração de um plano-guia . Textualização <ul style="list-style-type: none"> – construção linguística da superfície textual (coesão e coerência) de acordo com o plano elaborado . Revisão <ul style="list-style-type: none"> – supervisão textual com a ajuda de instrumentos <p>Elaboração de apontamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> – ordenação da informação – estruturação das notas: recurso a conectores de articulação lógica, cronológica ou espacial.
D E L A R A T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Declaração <ul style="list-style-type: none"> – finalidades – elementos estruturais – fórmulas de abertura, encadeamento e fecho – registro formal <ul style="list-style-type: none"> – características . Requerimento <ul style="list-style-type: none"> – elementos constitutivos – formas de tratamento – fórmulas de abertura, encadeamento e fecho – registro formal – características . Carta <ul style="list-style-type: none"> – tipos: formal e informal – estrutura . Resumo de textos informativo-expositivos <ul style="list-style-type: none"> – compreensão do(s) texto(s)-fonte (oral/escrito) – reagrupamento das ideias: observância das técnicas do resumo . Síntese de textos informativo-expositivos <ul style="list-style-type: none"> – compreensão do(s) texto(s)-fonte (oral/escrito) – reagrupamento das ideias: observância das técnicas da síntese . Textos narrativos e descritivos: <ul style="list-style-type: none"> . Relatório <ul style="list-style-type: none"> – tipos: crítico, síntese – estrutura – características . Reconto <ul style="list-style-type: none"> – manutenção da informação principal – sequencialização (observância do esquema da narrativa, no caso da narrativa ficcional) . Relato de vivências/experiências <ul style="list-style-type: none"> – sequencialização . Descrição/Retrato <ul style="list-style-type: none"> – escolha do ponto de observação – escolha do modo de observação (fixo ou em movimento) – definição do campo de observação (direita, esquerda, inferior, superior, planos) – selecção dos traços individualizantes do objecto – ordenação sistemática das observações (geral ↔ particular; próximo ↔ distante) . Textos expressivos e criativos

	LEITURA
P R O C E S S O	<p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Pré-leitura: activação de conhecimentos sobre o tópico e o género/tipo de texto e antecipação de sentidos a partir de indícios vários . Leitura: construção dos sentidos do texto . Pós-leitura: organização da informação e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos <p>Estratégias de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Leitura global: leitura exploratória do texto para determinar o seu interesse e captar o sentido global . Leitura selectiva: pesquisa de informação precisa . Leitura analítica e crítica: análise pormenorizada do texto
D E C L A R A T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> . O verbal e o visual ⁽¹⁾ <ul style="list-style-type: none"> – a imagem fixa e em movimento . funções da imagem (informativa e explicativa) <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos informativos diversos ⁽¹⁾ preferencialmente relacionados com o agrupamento ou com o interesse manifes- tado pelos alunos e os seguintes textos dos domínios transaccional e educativo ⁽²⁾ que contribuem para a formação para a cidadania: <ul style="list-style-type: none"> – declaração – requerimento – contrato – regulamento – relatório – verbetes de dicionários e enciclopédias – artigos científicos e técnicos . Textos de carácter autobiográfico ⁽³⁾ <ul style="list-style-type: none"> – memórias, diários, cartas. . implicação do “eu” no discurso, apresentando uma opinião, defendendo uma convicção ou exprimindo uma sensibilidade . relação entre o “escrevente” e o seu destinatário (da carta funcional à carta intimista) – Leitura literária: textos literários de carácter autobiográfico <ul style="list-style-type: none"> . Camões lírico <ul style="list-style-type: none"> - aspectos gerais da poesia de Camões - reflexão do eu lírico sobre a sua própria vida (redondilhas e sonetos) . Textos expressivos e criativos <ul style="list-style-type: none"> – Leitura literária: poesia lírica <ul style="list-style-type: none"> . Poetas do séc.XX – breve antologia (literatura portuguesa e literaturas de língua portuguesa) - (modos/géneros líricos; convenções poéticas; ritmo; sonoridades; elementos estruturadores de sentido) . Textos dos média ⁽¹⁾ ⁽³⁾ <ul style="list-style-type: none"> – artigos de apreciação crítica (sobre exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes) – crónicas – leitura literária: crónicas literárias . Textos narrativos e descritivos <ul style="list-style-type: none"> – Leitura literária: contos/novelas de autores do séc. XX (seleccionar dois contos/novelas, um/uma de literatura portuguesa/literaturas de língua portuguesa e um/uma da literatura universal) <ul style="list-style-type: none"> - (modo/género; organização do texto; ordenação da narrativa; construção dos sentidos) . Textos para leitura em regime contratual

(1) Textos/imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados.

(2) Textos do domínio transaccional são aqueles que têm como objectivo satisfazer algumas necessidades de comunicação burocrática e administrativa e que se utilizam principalmente em serviços; textos do domínio educativo são os textos referentes à actividade pedagógica.

(3) Textos de várias tipologias.

	FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA
D E C L A R A T I V O S	<p>• Língua, comunidade linguística, variação e mudança</p> <ul style="list-style-type: none"> – Língua e falante <ul style="list-style-type: none"> . competência linguística . competência comunicativa . competência textual . competência metalinguística – Variação e normalização linguística <ul style="list-style-type: none"> . variedades do Português <p>• Fonologia</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nível prosódico <ul style="list-style-type: none"> . propriedades prosódicas (altura, duração, intensidade) . constituintes prosódicos <ul style="list-style-type: none"> – frase fonológica <ul style="list-style-type: none"> . entoação (declarativa; interrogativa; imperativa; exclamativa; persuasiva) . pausa (silenciosa; preenchida) <p>• Semântica Lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> – Estruturas lexicais (campos lexical e semântico) – Relações entre palavras <ul style="list-style-type: none"> . relações semânticas (hiperonímia e hiponímia) <p>• Semântica frásica</p> <ul style="list-style-type: none"> – Valor semântico da estrutura frásica – Referência deíctica <ul style="list-style-type: none"> . deixis (pessoal, temporal e espacial); . anáfora e co-referência; <p>• Pragmática e Linguística Textual</p> <ul style="list-style-type: none"> – Interação discursiva <ul style="list-style-type: none"> . discurso . força ilocutória <ul style="list-style-type: none"> – tipologia dos actos ilocutórios (assertivos; directivos; compromissivos; expressivos; declarações; declarações assertivas) – actos ilocutórios directos e indirectos . princípios reguladores da interação discursiva (princípios de cooperação e princípio de cortesia) – Adequação discursiva (oral e escrito; registos formal e informal; formas de tratamento) – Reprodução do discurso no discurso <ul style="list-style-type: none"> . modos de relato do discurso . verbos introdutórios de relato do discurso – Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência) – Tipologia textual <ul style="list-style-type: none"> . protótipos textuais – Paratextos (título; índice; prefácio; posfácio; nota de rodapé; bibliografia) <p>• Lexicografia (dicionário; glossário; enciclopédia; terminologia; thesaurus)</p>

CONTEÚDOS (11.º ANO)

	COMPREENSÃO ORAL
P R O C E S S U A L I S	<p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pré-escuta/visionamento: activação de conhecimentos sobre o tópico e o género/tipo de texto e antecipação de sentidos a partir de indícios vários – escuta/visionamento: construção dos sentidos do texto – pós-escuta/ visionamento: organização da informação e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos <p>Estratégias de escuta:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Global: procura do significado global da mensagem, localização dos pontos-charneira em que se situam as mudanças de orientação de sentido – Selectiva: pesquisa de informação precisa – Pormenorizada: retenção da totalidade do texto, palavra a palavra. <p>Registo de notas a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> – enunciados orais – observação de factos e experiências – pensamentos
D E C L A R A T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas . Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Publicidade <ul style="list-style-type: none"> – tipos de publicidade (comercial, institucional) – anúncio publicitário: elementos constitutivos (produto, cenário, personagens, argumento, banda sonora, ...) – publicidade em vários suportes: códigos utilizados (linguístico, visual, sonoro) <ul style="list-style-type: none"> . estratégias de argumentação, persuasão e manipulação . relação entre os vários códigos . Debate <ul style="list-style-type: none"> identificação de: <ul style="list-style-type: none"> – objectivos – tema – estrutura – fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho – funções (moderador, secretários, participantes e observadores) – regulação do uso da palavra – normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia) – argumentos e contra-argumentos – códigos utilizados (linguístico, paralinguístico, quinésico e proxémico) . Discurso político <ul style="list-style-type: none"> – estrutura – estratégias de argumentação, persuasão e manipulação

EXPRESSÃO ORAL	
P R O C E S S O U A I S	<p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <p>. Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> – construção do tópico – determinação da situação e objectivos de comunicação – determinação do tipo de discurso e de texto – elaboração de um plano-guia <p>. Execução</p> <ul style="list-style-type: none"> – construção do enunciado (continuidade; progressão; coesão; coerência), de acordo com o plano elaborado <p>. Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> – utilização de instrumentos de auto- e hetero-avaliação
	<p>. Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto</p> <p>. Intencionalidade comunicativa</p> <p>. Relação entre o locutor e o enunciado</p> <p>. Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas</p> <p>. Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral</p> <p>Textos:</p> <p>. Textos de apreciação crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> – estrutura – características – expressão de pontos de vista e de juízos de valor – estratégias argumentativas – vocabulário (valorativo ou depreciativo) <p>. Debate (participação)</p> <ul style="list-style-type: none"> – objectivos – tema – estrutura – fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho – funções a desempenhar (moderador, secretários, participantes e observadores) – regulação do uso da palavra – normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia) – identificação de argumentos e contra-argumentos – códigos utilizados (linguístico, paralinguístico, quinésico e proxémico) <p>. Textos publicitários</p> <ul style="list-style-type: none"> – estrutura do anúncio – anúncio publicitário: elementos constitutivos (produto, cenário, personagens, argumento, banda sonora, ...) – publicidade em vários suportes: códigos utilizados (linguístico, visual, sonoro) – estratégias de argumentação, persuasão e manipulação <p>. Exposição (a partir de um plano-guia previamente fornecido)</p> <ul style="list-style-type: none"> – objectivos – tema – estrutura

EXPRESSÃO ESCRITA	
P R O C E S S U A L S	<p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Planificação <ul style="list-style-type: none"> – construção do tópico – determinação da situação e objectivos de comunicação – determinação do tipo de discurso e de texto – elaboração de um plano-guia . Textualização <ul style="list-style-type: none"> – construção linguística da superfície textual (continuidade; progressão; coesão; coerência) de acordo com o plano elaborado . Revisão <ul style="list-style-type: none"> – supervisão textual
D E C L A R A T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas <p>- Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> . Comunicado <ul style="list-style-type: none"> – estrutura – características . Reclamação/Protesto <ul style="list-style-type: none"> – estrutura – características . Resumo de textos expositivo-argumentativos <ul style="list-style-type: none"> – compreensão do(s) texto(s)-fonte (oral/escrito) – reagrupamento das ideias: observância das técnicas do resumo . Síntese de textos expositivo-argumentativos <ul style="list-style-type: none"> – compreensão do(s) texto(s)-fonte (oral/escrito) – reagrupamento das ideias: observância das técnicas da síntese . Textos de apreciação crítica <ul style="list-style-type: none"> – estrutura – características – expressão de pontos de vista e de juízos de valor – estratégias argumentativas – vocabulário (valorativo ou depreciativo) . Textos argumentativos/ expositivo-argumentativos <ul style="list-style-type: none"> – estrutura canónica de base da argumentação: tese, antítese, síntese – argumentação e contra-argumentação – estratégias do sujeito <ul style="list-style-type: none"> . alusões e subentendidos . processos de influência sobre o destinatário – tipos de argumentos – progressão temática e discursiva – conectores predominantes – figuras de retórica

	LEITURA
P R O C E S S O U A I S	<p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Pré-leitura: activação de conhecimentos sobre o tópico e o género/tipo de texto e antecipação de sentidos a partir de indícios vários . Leitura: construção dos sentidos do texto . Pós-Leitura: organização da informação e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos <p>Estratégias de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Leitura global: leitura exploratória do texto para determinar o seu interesse e captar o sentido global . Leitura selectiva: pesquisa de informação precisa . Leitura analítica e crítica: análise pormenorizada do texto
D E C L A R A T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> . O verbal e o visual ⁽¹⁾ <ul style="list-style-type: none"> – a imagem fixa e em movimento . funções da imagem (argumentativa e crítica) <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos informativos diversos ⁽¹⁾ preferencialmente relacionados com o agrupamento ou com o interesse manifestado pelos alunos e os seguintes textos dos domínios transaccional e educativo : <ul style="list-style-type: none"> – artigos científicos e técnicos – comunicado – reclamação – protesto . Textos dos media ^{(1) (2)} <ul style="list-style-type: none"> – artigos científicos e técnicos – artigos de apreciação crítica (sociedade, economia, política, cultura) – publicidade . Textos argumentativos/expositivo-argumentativos <ul style="list-style-type: none"> . textos argumentativos/ expositivos-argumentativos (discursos políticos, ...) – Leitura literária: <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>, P^e António Vieira (excertos) <ul style="list-style-type: none"> . objectivos programáticos da eloquência (<i>docere, delectare, movere</i>) . estrutura argumentativa do sermão . crítica social . eficácia persuasiva . Textos de teatro <ul style="list-style-type: none"> – modo dramático – Leitura literária: <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett (leitura integral) <ul style="list-style-type: none"> . categorias do texto dramático . intenção pedagógica . sebastianismo . ideologia romântica . valor simbólico de alguns elementos . Textos narrativos e descritivos <ul style="list-style-type: none"> – Leitura literária: um romance de Eça de Queirós (leitura integral) <ul style="list-style-type: none"> . categorias do texto narrativo . contexto ideológico e sociológico . valores e atitudes culturais . características da prosa queirosiana . Textos líricos <ul style="list-style-type: none"> – leitura literária: poesia de Cesário Verde <ul style="list-style-type: none"> . o repórter do quotidiano . a oposição cidade/campo . Textos para leitura em regime contratual

⁽¹⁾Textos /imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados.

⁽²⁾Textos de várias tipologias.

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA	
D E C L A R A T I V O S	. Fonologia – Processos fonológicos . Inserção, supressão e alteração de segmentos
	. Semântica lexical – Significação lexical (polissemia) – Neologia – Estruturas lexicais
	. Semântica frásica – Expressões nominais . Valor dos adjectivos (valor restritivo e não restritivo) . Valor das orações relativas (valor restritivo/explicativo) . Valores referenciais (expressões definidas e indefinidas: específico, não específico, genérico) – Tempo, aspecto e modalidade
	. Pragmática e Linguística textual – Interacção discursiva . força ilocutória – tipologia dos actos ilocutórios (assertivos; directivos; compromissivos; expressivos; declarações; declarações assertivas) – actos ilocutórios directos e indirectos – Processos interpretativos inferenciais . pressuposição . implicação conversacional . figuras (antítese; hipérbole; ironia; metonímia; sinédoque) – Texto (continuidade; progressão; coesão; continuidade) – Tipologia textual . protótipos textuais – Paratextos (título; índice; prefácio; posfácio; nota de rodapé; bibliografia)

CONTEÚDOS (12.º ANO)

P R O C E S S O S	COMPREENSÃO ORAL
D E C L A R A T I V O S	<p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pré-escuta/visionamento: activação de conhecimentos sobre o tópico e o género/tipo de texto e antecipação de sentidos a partir de indícios vários – escuta/visionamento: construção dos sentidos do texto – pós-escuta/ visionamento: organização da informação e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos <p>Estratégias de escuta:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Global: procura do significado global da mensagem, localização dos pontos-charneira em que se situam as mudanças de orientação de sentido – Selectiva: pesquisa de informação precisa – Pormenorizada: retenção da totalidade do texto, palavra a palavra. <p>Registo de notas</p> <p>. Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto</p> <p>. Intencionalidade comunicativa</p> <p>. Relação entre o locutor e o enunciado</p> <p>. Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas</p> <p>. Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral</p> <p>Textos:</p> <p>. Documentários (científicos, históricos, literários, ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> – estrutura – características <p>. Debate</p> <p>identificação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> – objectivos – tema – estrutura – fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho – funções (moderador, secretários, participantes e observadores) – regulação do uso da palavra – normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia) – argumentos e contra-argumentos – códigos utilizados (linguístico, paralinguísticos, quinésico e proxémico)

EXPRESSÃO ORAL	
P R O C E S S O S	<p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <p>. Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> – construção do tópico – determinação da situação e objectivos de comunicação – determinação do tipo de discurso e de texto – elaboração de um plano-guia <p>. Execução</p> <ul style="list-style-type: none"> – construção do enunciado (continuidade; progressão; coesão; coerência), de acordo com o plano elaborado <p>. Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> – utilização de instrumentos de auto- e hetero-avaliação
D E C L A R A T I V O S	<p>Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto</p> <p>. Intencionalidade comunicativa</p> <p>. Relação entre o locutor e o enunciado</p> <p>. Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas</p> <p>. Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral</p> <p>Textos:</p> <p>. Exposição (com elaboração de plano-guia e utilização de materiais de suporte)</p> <ul style="list-style-type: none"> – objectivos – tema – estrutura <p>. Debate</p> <p>(organização):</p> <ul style="list-style-type: none"> – objectivos – selecção do tema – previsão de recursos logísticos e humanos – estabelecimento de contactos com intervenientes – informação ao público através de vários suportes <p>(participação):</p> <p>identificação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> – estrutura – fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho – funções (moderador, secretários, participantes e observadores) – regulação do uso da palavra – normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia) – expressão e defesa de opiniões (argumentos e contra-argumentos) – códigos utilizados (linguístico, paralinguísticos, quinésico e proxémico)

P R O C E S S O U A I S	<p style="text-align: center;">EXPRESSAO ESCRITA</p> <p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Planificação <ul style="list-style-type: none"> – construção do tópico – determinação da situação e objectivos de comunicação – determinação do tipo de discurso e de texto – elaboração de um plano-guia . Textualização <ul style="list-style-type: none"> – construção linguística da superfície textual (continuidade; progressão; coesão; coerência) de acordo com o plano elaborado . Revisão <ul style="list-style-type: none"> – supervisão textual . Elaboração de apontamentos
D E C L A R A T I V O S	<ul style="list-style-type: none"> . Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto . Intencionalidade comunicativa . Relação entre o locutor e o enunciado . Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos do domínio profissional: <ul style="list-style-type: none"> . Curriculum vitae <ul style="list-style-type: none"> – estrutura – conteúdo – funções – linguagem e estilo . Textos argumentativos/expositivos-argumentativos: <ul style="list-style-type: none"> . Textos de reflexão <ul style="list-style-type: none"> – estrutura – características . Dissertação <ul style="list-style-type: none"> – estrutura: introdução, desenvolvimento (tese, antítese, síntese), conclusão – conteúdo – relação locutor/alocutário – estilo – tipos de argumentos – progressão temática e discursiva – conectores predominantes

P R O C E S S U A I S	LEITURA
D E C L A R A T I V O S	<p>Estruturação da actividade em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Pré-leitura: activação de conhecimentos sobre o tópico e o género/tipo de texto e antecipação de sentidos a partir de indícios vários . Leitura: construção dos sentidos do texto . Pós-Leitura: organização da informação e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos <p>Estratégias de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Leitura global: leitura exploratória do texto para determinar o seu interesse e captar o sentido global . Leitura selectiva: pesquisa de informação precisa . Leitura analítica: análise pormenorizada do texto <p>O verbal e o visual ¹</p> <ul style="list-style-type: none"> - a imagem fixa e em movimento . funções da imagem (argumentativa e crítica) <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Textos informativos diversos ¹ . Textos líricos <ul style="list-style-type: none"> . leitura literária: Fernando Pessoa, o ortónimo e os heterónimos - Ortónimo <ul style="list-style-type: none"> - o fingimento artístico - a dor de pensar - a nostalgia da infância - Heterónimos <ul style="list-style-type: none"> - Alberto Caeiro - a poesia das sensações - a poesia da natureza - Ricardo Reis - o neopaganismo - o Epicurismo e o Estoicismo - Álvaro de Campos - a Vanguarda e o sensacionismo - a abulia e o tédio . Textos épicos e épico-líricos <ul style="list-style-type: none"> . Camões e Pessoa: Os Lusíadas e Mensagem - Os Lusíadas <ul style="list-style-type: none"> - visão global - mitificação do herói - reflexões do Poeta: críticas e conselhos aos Portugueses - Mensagem <ul style="list-style-type: none"> - estrutura e valores simbólicos - o sebastianismo e o mito do Quinto Império - relação intertextual com <i>Os Lusíadas</i> . Textos de teatro <ul style="list-style-type: none"> . leitura literária: <i>Felizmente Há Luar</i>, de L. de Sttau Monteiro (leitura integral) - modo dramático - paralelismo entre o passado representado e as condições históricas dos anos 60: denúncia da violência e da opressão - valores da liberdade e do patriotismo - aspectos simbólicos . Textos narrativos e descritivos <ul style="list-style-type: none"> . leitura literária – <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago (leitura integral) - categorias do texto narrativo - estrutura - dimensão simbólica/histórica - visão crítica - linguagem e estilo . Textos para leitura em regime contratual

¹ Textos/imagens que permitam uma interacção profícua com os outros textos enunciados.



D E C L A T I V O S	FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA
	<p>. Pragmática e Linguística textual</p> <ul style="list-style-type: none"> -Texto (continuidade; progressão; coesão; continuidade) -Tipologia textual <ul style="list-style-type: none"> . protótipos textuais <p>. Consolidação dos conteúdos dos 10.º e 11.º Anos</p>



3.2. GESTÃO DO PROGRAMA

A gestão do programa que a seguir se propõe tem por base a estruturação de cada ano em sequências de ensino-aprendizagem e inclui um módulo inicial destinado a aferir as competências dos alunos à entrada do 10º Ano, que introduzirá o ano lectivo.

Se dessa aferição resultar a constatação da aquisição das competências necessárias à consecução dos objectivos do 10º Ano, o tempo dessa sequência inicial poderá ser reduzido, dando lugar, de imediato, ao prosseguimento das outras sequências. Caso o resultado da aferição demonstre inequivocamente a ausência dessas competências, deverá o professor encontrar os meios e os instrumentos para tornar os alunos aptos a trabalhar no âmbito dos objectivos e dos conteúdos do 10º Ano.

A organização em sequências de ensino-aprendizagem assume-se como uma proposta de organização da actividade lectiva, que não pretende ser nem exaustiva nem prescritiva, limitando-se a ser uma **sugestão** que poderá servir de referência à gestão do programa a fazer pelos professores.

As sequências de ensino-aprendizagem poderão ser abordadas pela ordem que o docente entender. No entanto, à ordem sugerida subjaz um critério de progressão. Caberá ao professor, com o objectivo de envolver o aluno no processo, explicitar os conteúdos do programa para cada ano lectivo e encontrar formas negociadas de desenvolvimento desses conteúdos. Desta forma, professores e alunos, a escola, desenvolvem um processo claro e coerente, educativa e formativamente eficaz.

Os conteúdos relativos ao Funcionamento da Língua distribuem-se por duas áreas, o previsível e o potencial: no *previsível* estão inscritos conteúdos relativos à dimensão semântica e pragmática da linguagem (desenvolvimento das competências linguística e discursiva/textual), enquanto no *potencial* se inscrevem os itens gramaticais que apoiam as escolhas lexicais, morfológicas, sintácticas e fonológicas que estão na base das opções semântico-pragmáticas. Deste modo, os conteúdos previsíveis convocam o estudo do texto, orientando-se, por isso, para uma gramática do texto e os conteúdos potenciais convocam saberes dos ciclos anteriores (já estudados) e deste ciclo (a estudar) mais interligados a uma gramática de frase. Estes conteúdos só devem ser trabalhados se se verificar que não foram adquiridos. Como a lista de conteúdos foi elaborada a partir da associação com os textos orais e escritos, poder-se-ão aproveitar esses momentos para os rever/introduzir, não esquecendo que as produções textuais

serão bons indicadores para orientar a actuação do professor. Este aspecto merece ser destacado com especial ênfase para o módulo inicial.

Todos os conteúdos têm subjacente uma revisão de aspectos da representação gráfica da linguagem oral (correspondência grafema/fonema, regras de acentuação gráfica, notações léxicas, sinais de ligação, pontuação, sinais auxiliares de escrita e configuração gráfica) e a revisão de aspectos lexicais (léxico, relação entre as palavras e significação lexical), bem como revisão de aspectos morfológicos e sintácticos. Paralelamente, devem ser considerados conteúdos prioritários em todas as sequências os mecanismos de estruturação textual, dado que estes interagem directamente com os conteúdos previsíveis e potenciais.

Para a aquisição equilibrada de todas as competências (compreensão e expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua), é necessário que seja dado o mesmo relevo a cada uma dessas competências.



SEQUÊNCIAS - 10.º ANO

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 1*		
Competência(s) Visada(s)		De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização de informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita; Formação para a cidadania: respeito por e cooperação com os outros
Objectivos		<input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios <input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários <input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto <input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa <input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos <input type="checkbox"/> Distinguir o essencial do acessório <input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita observando as fases de planificação, execução, avaliação <input type="checkbox"/> Produzir textos dos domínios transaccional e educativo <input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade <input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua <input type="checkbox"/> Aplicar as regras do funcionamento da língua <input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de estabelecer relações com os outros, com base no respeito, confiança e cooperação
C O N T E Ú D O S	Tipos de texto	Artigos científicos e técnicos, declaração, requerimento, contrato, regulamento, relatório
	Leitura	Contrato, regulamento, relatório
	Leitura literária	Textos informativos diversos dos domínios transaccional e educativo
	Comp. Oral	Regulamentos de concursos televisivos e radiofónicos
	Expressão Oral	Relatório de actividades
	Expressão Escrita	Declaração, requerimento, relatório
	Func.	Actos ilocutórios
	Líng.	Adequação discursiva (registo formal e formas de tratamento) Protótipos textuais Lexicografia
	Potencial	Morfologia Classes de palavras Sintaxe
Sugestões de actividades		Elaboração de planos de textos segundo modelos Produção dos textos previstos de forma condicionada e livre Constituição de um ficheiro de tipologias textuais (a completar ao longo do ciclo) Prática de funcionamento da língua ** Oficina de escrita ** Contrato de leitura
* Os conteúdos desta sequência poderão ser redistribuídos pelas outras sequências de acordo com o projecto pedagógico da turma e do professor. ** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.		

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 2				
Competência(s) Visada(s)		De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; utilização das TIC; Formação para a cidadania: conhecimento de si e dos outros; reconhecimento do direito à diferença		
Objectivos		<ul style="list-style-type: none">□ Mobilizar conhecimentos prévios□ Antecipar conteúdos a partir de indícios vários□ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto□ Determinar a intencionalidade comunicativa□ Apreender os sentidos dos textos□ Distinguir factos de atitudes e sentimentos□ Identificar marcas de textos de carácter autobiográfico□ Contactar com autores do Património Cultural Português□ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação□ Descrever e interpretar imagens□ Relatar vivências e experiências□ Aplicar as regras da textualidade□ Reflectir sobre o funcionamento da língua□ Aplicar as regras do funcionamento da língua□ Adequar o discurso à situação comunicativa□ Expressar sentimentos e emoções□ Produzir textos de carácter autobiográfico□ Desenvolver a capacidade de auto-análise, conhecimento e aceitação do outro		
CONTÉÚDOS	Tipos de texto		Memórias, diários, cartas, retratos	
	Leitura		Textos de carácter autobiográfico Imagem: auto-retrato	
	Leitura literária		Textos literários de carácter autobiográfico Camões lírico	
	Comp. Oral		Registos autobiográficos em diversos suportes	
	Expressão Oral		Relato de experiências /vivências Descrição e interpretação de imagens Auto-retrato	
	Exp. Escrita		Relatos de experiências/vivências, cartas	
	Func. Líng.	Previsível	Referência deíctica (deixis pessoal, temporal e espacial) Interação discursiva (actos ilocutórios e princípios reguladores de interacção discursiva) Adequação discursiva (oral e escrito; registo informal) Modos de relato do discurso e verbos introdutores de relato do discurso Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) Protótipos textuais	
		Potencial	Morfologia e classes de palavras Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintáticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe. Significação lexical (significado e polissemia) Neologia (onomatopeias)	
	Sugestões de actividades		*Diário da Turma *Livro da Turma Exposição comentada de fotografias e/ou pinturas Exposição de auto-retratos de pintores de diversas épocas *Correspondência interescolar (escrita, áudio e vídeo), via correio normal e correio electrónico *Intercâmbios escolares Redacção de textos de carácter autobiográfico Prática de funcionamento da língua ** Oficina de escrita ** Contrato de leitura	
	* Actividades a desenvolver ao longo do ano e/ou do ciclo ** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.			

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 3			
Competência(s) Visada(s)		De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC; Formação para a cidadania: conhecimento de si e dos outros; reconhecimento do direito à diferença; apresentação e defesa de opiniões; construção de uma identidade cultural	
Objectivos		<input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios <input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários <input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto <input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa <input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos <input type="checkbox"/> Distinguir factos de sentimentos, de atitudes e de opiniões <input type="checkbox"/> Identificar marcas de textos de carácter autobiográfico <input type="checkbox"/> Distinguir registo formal e informal <input type="checkbox"/> Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação <input type="checkbox"/> Descrever e interpretar imagens <input type="checkbox"/> Reconhecer a dimensão estética da língua <input type="checkbox"/> Contactar com autores do Património Cultural Lusófono <input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação <input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade <input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua <input type="checkbox"/> Aplicar as regras do funcionamento da língua <input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa <input type="checkbox"/> Produzir textos de carácter expressivo e criativo <input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes <input type="checkbox"/> Aplicar regras de tomada de notas <input type="checkbox"/> Organizar a informação recolhida <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de auto-análise, conhecimento e aceitação do outro <input type="checkbox"/> Desenvolver o sentimento de pertença a uma comunidade cultural	
CONTÉÚDOS	Tipos de texto		Textos expressivos e criativos diversos Produções audiovisuais diversificadas
	Leitura		Textos expressivos e criativos
	Leitura literária		Poetas do século XX
	Comp. Oral		Registo áudio de poemas Videoclips
	Expressão Oral		Leitura expressiva de poemas
	Expressão Escrita		Tomada de notas (pesquisa em vários suportes) Textos expressivos e criativos
	Func. Ling.	Previsível	Nível prosódico Estruturas lexicais (campos lexical e semântico) Texto (continuidade, progressão, coesão, coerência) Protótipos textuais Paratextos
		Potencial	Morfologia e classes de palavras Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe.
Sugestões de actividades		*Elaboração de fichas biobibliográficas de autores *Construção de uma base de dados de autores Página da Internet Exercícios de escuta activa Apresentação dos poemas preferidos dos alunos Organização de uma colectânea de poesia Espectáculos de poesia Concursos literários Organização de dossiês temáticos. Prática de funcionamento da língua ** Oficina de escrita ** Contrato de leitura	
*Actividades a desenvolver ao longo do ano e/ou do ciclo **			
Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.			

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 4		
Competência(s)		De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica
Visada(s)		Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação de textos orais e escritos; utilização das TIC; Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; desenvolvimento do espírito crítico
Objectivos		<input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios <input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários <input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto <input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa <input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos <input type="checkbox"/> Distinguir factos de sentimentos e de opiniões <input type="checkbox"/> Distinguir o essencial do acessório <input type="checkbox"/> Identificar os diferentes códigos utilizados pelos diferentes media <input type="checkbox"/> Reflectir sobre a função desses códigos na produção dos sentidos <input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação <input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade <input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua <input type="checkbox"/> Aplicar as regras do funcionamento da língua <input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa <input type="checkbox"/> Expressar sentimentos e opiniões <input type="checkbox"/> Produzir textos de diferentes matrizes discursivas <input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes <input type="checkbox"/> Aplicar regras de tomada de notas <input type="checkbox"/> Organizar a informação recolhida <input type="checkbox"/> Aplicar técnicas de condensação linguística <input type="checkbox"/> Observar as regras do uso da palavra em interacção <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de auto-análise, conhecimento e aceitação do outro <input type="checkbox"/> Desenvolver o sentimento de pertença a uma comunidade cultural <input type="checkbox"/> Reflectir sobre o papel e as responsabilidades dos media na formação pessoal e social do indivíduo <input type="checkbox"/> Desenvolver o espírito crítico
C O N T E Ú D O S	Tipos de texto	Entrevista, crónica, resumo, artigos de apreciação crítica
	Leitura	Textos dos media: artigos científicos e técnicos, artigos de apreciação crítica, crónicas
	Leitura literária	Crónicas literárias
	Comp. Oral	Entrevistas radiofónicas e televisivas Crónicas radiofónicas
	Expressão Oral	Entrevista
	Expressão Escrita	Resumo de textos informativo-expositivos
	Func. Líng.	Previsível: <ul style="list-style-type: none"> Interacção discursiva (actos ilocutórios) Princípios reguladores da interacção discursiva (princípio de cooperação e princípio de cortesia) Modos de relato de discurso Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência) Protótipos textuais Potencial: <ul style="list-style-type: none"> Morfologia e classes de palavras Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe.
Sugestões de actividades		Exercícios de Escuta Activa Análise comparativa do tratamento do mesmo assunto em diferentes media e diferentes suportes Produção de textos scripto-audio-visuais para diferentes públicos Análise comparativa dos meios de comunicação nacionais com os de outros países com recurso à Internet, TV por satélite Produção de jornais de turma, de Escola ou em colaboração com outras escolas através da Internet Criação de rádios escolares Colaboração em rádios e jornais locais Prática de funcionamento da língua ** Oficina de escrita ** Contrato de leitura
** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo		

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 5			
Competência(s)		De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica	
Visada(s)		Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização da informação; produção de resumo;	
		Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; conhecimento e aceitação das diferenças do outro	
Objectivos		<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios<input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários<input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto<input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa<input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos<input type="checkbox"/> Distinguir factos de sentimentos, de atitudes e de opiniões<input type="checkbox"/> Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação<input type="checkbox"/> Descrever e interpretar imagens<input type="checkbox"/> Identificar a função da imagem relativamente ao texto<input type="checkbox"/> Reconhecer a dimensão estética da utilização da língua<input type="checkbox"/> Contactar com autores do Património Cultural Universal<input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação<input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade<input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua<input type="checkbox"/> Aplicar as regras do funcionamento da língua<input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa<input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes<input type="checkbox"/> Aplicar regras de tomada de notas<input type="checkbox"/> Organizar a informação recolhida<input type="checkbox"/> Aplicar técnicas de condensação linguística<input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de conhecimento e aceitação do outro<input type="checkbox"/> Relacionar-se com outras culturas de expressão portuguesa e universal	
C O N T E U D O S	Tipos de texto		Conto, reconto
	Leitura		Textos narrativos e descritivos Imagem: retrato, paisagem (fotografia/pintura, vídeo)
	Leitura literária		Contos de autores do séc. XX
	Comp. Oral		Documentários
	Expressão Oral		Reconto
	Exp. Escrita		Síntese de texto informativo-expositivo Reconto Textos narrativos/ descritivos
	Func. Líg.	Previsível	Língua, comunidade linguística, variação e mudança Referência deíctica : deixis (pessoal, temporal e espacial); anáfora e co-referência Interação discursiva (actos ilocutórios) Texto (continuidade; progressão, coesão; coerência) Protótipos textuais Comunicação não-verbal (linguagem icónica, plástica, musical e gestual)
Potencial		Morfologia e classes de palavras Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe Relações entre palavras – relações semânticas (antonímia, sinonímia, hiperonímia, hiponímia)	
Sugestões de actividades		Visita a museus e jardins Consulta de sítios de museus na Internet (ex. Moma) e realização de exercícios interactivos Análise comparativa de contracapas de livros Redacção de textos de contracapa dos contos lidos Criação de contos a partir de uma lista de palavras-chave Criação de histórias a partir de imagens Concurso de fotografias de retratos e paisagens Transformação de textos verbais em textos vídeo e vice-versa (retratos e descrições de paisagens) Elaboração de documentários vídeo Prática de funcionamento da língua ** Oficina de escrita ** Contrato de leitura	
** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.			

SEQUÊNCIAS - 11.º ANO

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 1*		
Competência(s) Visada(s)		De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica; Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização de informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC; Formação para a cidadania: tomada de consciência e exercício dos direitos e deveres; apresentação e defesa de opiniões; desenvolvimento do espírito crítico.
Objectivos		<ul style="list-style-type: none">□ Mobilizar conhecimentos prévios□ Antecipar conteúdos a partir de indícios vários□ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto□ Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura□ Determinar a intencionalidade comunicativa□ Apreender os sentidos dos textos□ Distinguir o essencial do acessório□ Programar a produção da escrita observando as fases de planificação, execução, avaliação□ Produzir textos dos domínios transaccional e educativo□ Aplicar as regras da textualidade□ Adequar o discurso à situação comunicativa□ Reflectir sobre o funcionamento da língua□ Aplicar as regras do funcionamento da língua□ Desenvolver a capacidade de estabelecer relações com os outros, com base no respeito, confiança e cooperação□ Reconhecer a importância da participação cívico-política da comunidade local, regional e nacional
CONT	Tipos de texto	
	Leitura	
	Comp. Oral	
	Expressão Oral	
DOS	Func. Ling	Previsível
		Potencial
Sugestões de actividades		Exercícios de escuta activa Elaboração de planos de textos segundo modelos Produção de textos Constituição de um ficheiro de tipologias textuais (a completar ao longo do ciclo) Prática do funcionamento da língua **Oficina de escrita **Contrato de leitura

*Os conteúdos desta sequência poderão ser redistribuídos pelas outras sequências de acordo com o projecto pedagógico da turma e do professor

** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.

SEQUÊNCIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM N.º 2			
Competência(s) Visada(s)		<p>De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica;</p> <p>Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização da informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade ; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC;</p> <p>Formação para a cidadania: construção de uma identidade pessoal e cultural através da reflexão sobre ideias, motivações e acções; conhecimento e aceitação das diferenças do outro; apresentação e defesa de opiniões; desenvolvimento de capacidades críticas</p>	
Objectivos		<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios<input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários<input type="checkbox"/> Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura<input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto<input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa<input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos<input type="checkbox"/> Distinguir factos de sentimentos e de opiniões<input type="checkbox"/> Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação<input type="checkbox"/> Utilizar vários tipos de argumentos<input type="checkbox"/> Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação<input type="checkbox"/> Identificar uma tese<input type="checkbox"/> Reconhecer a estrutura canónica de base da argumentação (tese, antítese, síntese)<input type="checkbox"/> Utilizar os conectores predominantes no texto argumentativo<input type="checkbox"/> Reconhecer a dimensão estética da língua<input type="checkbox"/> Contactar com autores do Património Cultural Português<input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação<input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade<input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua<input type="checkbox"/> Aplicar as regras do funcionamento da língua<input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua<input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa<input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes<input type="checkbox"/> Aplicar regras de tomada de notas<input type="checkbox"/> Organizar a informação recolhida<input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de conhecimento e aceitação do outro<input type="checkbox"/> Desenvolver capacidades de actuação democrática e solidária	
CONT	Tipos de texto		Sermão, exposição, outros textos expositivo-argumentativos
	Leitura		Discurso político
	Leitura literária		<i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> (excertos), Pe. António Vieira
	Comp. Oral		Documentários, <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> em CD, Filme <i>Palavra e Utopia</i> , outros
	Expressão Oral		Exposição
	Exp. Escrita		Textos expositivo-argumentativos, textos de apreciação crítica
	UDOS	Func. Líng	Previsível
		Potencial	Sintaxe: estrutura das combinações livres de palavras, figuras de sintaxe, funções sintácticas e ordem das palavras Consolidação dos itens de Semântica lexical e frásica e de Pragmática e Linguística textual do 10.º ano
Sugestões de actividades		Exercícios de escuta activa Produção de textos expositivo-argumentativos Constituição de ficheiros temáticos Constituição de ficheiros de autores (continuação) Pesquisa sobre temas abordados no Sermão Prática do funcionamento da língua Exposições orais **Oficina de escrita **Contrato de leitura	
** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.			

SEQUÊNCIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM N.º 3			
Competência(s) Visada(s)		De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica; Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização da informação; produção de resumo; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC; Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; apresentação e defesa de opiniões; reconhecimento da importância da herança do passado na construção do presente; assunção dos valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade como valores consensuais a defender.	
Objectivos		<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios<input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários<input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto<input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa<input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos<input type="checkbox"/> Distinguir factos de sentimentos e de opiniões<input type="checkbox"/> Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação<input type="checkbox"/> Reconhecer a dimensão estética da língua<input type="checkbox"/> Contactar com autores do Património Cultural Português<input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação<input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade<input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua<input type="checkbox"/> Aplicar as regras do funcionamento da língua<input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa<input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes<input type="checkbox"/> Aplicar regras de tomada de notas<input type="checkbox"/> Organizar a informação recolhida<input type="checkbox"/> Aplicar técnicas de condensação linguística<input type="checkbox"/> Reconhecer a forma como a herança do passado se mantém viva e influencia a sociedade actual nos seus valores e objectivos	
CONTÉÚDOS	Tipos de texto		Drama, textos argumentativos, expositivo-argumentativos e resumo
	Leitura		
	Leitura literária		<i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett (leitura integral)
	Comp. Oral e Visual		Filme <i>Frei Luís de Sousa</i> , Documentários sobre Garrett, o Romantismo e outros
	Expressão Oral		Dramatização
	Exp. Escrita		Textos argumentativos e expositivo-argumentativos, resumo de textos expositivo-argumentativos
	Func. Líng	Previsível	Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência) Tipologia textual (protótipos textuais) Tempo e aspecto; modalidade Ordem de palavras; função sintáctica Figuras de sintaxe
Potencial		Sintaxe: estrutura das combinações livres de palavras, funções sintácticas e ordem das palavras; Consolidação dos itens de Semântica lexical e frásica e de Pragmática e Linguística textual do 10.º ano	
Sugestões de actividades		Exercícios de escuta activa Dramatização de cenas da peça Ida ao teatro Pesquisa sobre factos históricos referidos na peça Entrevistas imaginárias a personagens da peça Pesquisa sobre o autor e a obra Constituição de ficheiros/base de dados de autores e personagens (continuação) Prática do funcionamento da língua **Oficina de escrita **Contrato de leitura	
** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.			

SEQUÊNCIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM N.º 4			
Competência(s) Visada(s)		<p>De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica;</p> <p>Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização da informação; produção de síntese; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC;</p> <p>Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; desenvolvimento de capacidades críticas; apresentação e defesa de opiniões pessoais relevantes sobre situações diversas e reflexão sobre outros pontos de vista.</p>	
Objectivos		<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios<input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários<input type="checkbox"/> Utilizar estratégias de leitura e de escuta<input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto<input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa<input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos<input type="checkbox"/> Distinguir factos de sentimentos e de opiniões<input type="checkbox"/> Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação<input type="checkbox"/> Descrever e interpretar imagens<input type="checkbox"/> Identificar a função da imagem relativamente ao texto<input type="checkbox"/> Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua e da imagem<input type="checkbox"/> Contactar com autores do Património Cultural Português<input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação<input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade<input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua<input type="checkbox"/> Aplicar as regras do funcionamento da língua<input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa<input type="checkbox"/> Observar as regras do uso da palavra em interacção<input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes<input type="checkbox"/> Aplicar regras de tomada de notas<input type="checkbox"/> Organizar a informação recolhida<input type="checkbox"/> Aplicar técnicas de condensação linguística<input type="checkbox"/> Expressar e justificar opiniões pessoais<input type="checkbox"/> Reflectir sobre pontos de vista contrários aos seus	
CONTÉÚDOS	Tipos de texto		Romance, debate, síntese
	Leitura		Caricaturas, desenhos humorísticos (função crítica da imagem)
	Leitura literária		Romance de Eça de Queirós
	Comp. Oral		Documentários sobre vida e obra do autor Excertos de filmes e séries baseados na obra do autor Programas áudio e audiovisuais humorísticos
	Expressão Oral		Debate (participação)
	Exp. Escrita		Síntese de textos expositivo-argumentativos
	Func. Líng	Previsível	Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência) Tipologia textual (protótipos textuais) Processos interpretativos inferenciais Tempo e aspecto; modalidade
Potencial		Sintaxe: estrutura das combinações livres de palavras, funções sintácticas e ordem das palavras Consolidação dos itens de Semântica lexical e frásica e de Pragmática e Linguística textual do 10.º ano	
Sugestões de actividades			Exercícios de escuta activa Produção de textos a partir de caricaturas e desenhos humorísticos e vice-versa Elaboração de roteiros de visitas de estudo Visitas de estudo Constituição de ficheiros/base de dados de autores e personagens (continuação) Debates sobre temas abordados no romance Dramatização de passagens do romance Pesquisa de caricaturas e desenhos humorísticos e realização de uma exposição Prática do funcionamento da língua **Oficina de escrita **Contrato de leitura
** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.			

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 5		
Competência(s) Visada(s)		<p>De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica;</p> <p>Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização da informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC;</p> <p>Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; apresentação e defesa de opiniões; interacção com a realidade de forma crítica e criativa.</p>
Objectivos		<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios<input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários<input type="checkbox"/> Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura<input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto<input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa<input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos<input type="checkbox"/> Distinguir factos de sentimentos e de opiniões<input type="checkbox"/> Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação<input type="checkbox"/> Descrever e interpretar imagens<input type="checkbox"/> Identificar a função da imagem relativamente ao texto<input type="checkbox"/> Reconhecer a dimensão estética e simbólica da utilização da língua e da imagem<input type="checkbox"/> Contactar com autores do Património Cultural Português<input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação<input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade<input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua<input type="checkbox"/> Aplicar as regras do funcionamento da língua<input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa<input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes<input type="checkbox"/> Organizar a informação recolhida<input type="checkbox"/> Reflectir sobre o papel e as responsabilidades da publicidade e dos órgãos de comunicação social<input type="checkbox"/> Relacionar-se com a realidade de modo crítico e criativo
CONT	Tipos de texto	
	Textos líricos,editorial, artigos de apreciação crítica, textos publicitários	
	Leitura	
	Textos dos media: editorial, artigos de apreciação crítica, imagens (função argumentativa) e textos publicitários	
	Leitura literária	
	Cesário Verde	
EUS	Comp. Oral	
	Produções áudio e audiovisuais diversas	
	Expressão Oral	
	Textos publicitários (orais e audiovisuais)	
DOS	Exp. Escrita	
	Artigos de apreciação crítica, textos publicitários	
	Func. Ling	Previsível
		Potencial
	Sintaxe: estrutura das combinações livres de palavras, funções sintácticas e ordem das palavras Consolidação dos itens de Semântica lexical e frásica e de Pragmática e Linguística textual do 10.º ano	
Sugestões de actividades		
Exercícios de escuta activa Elaboração de textos de opinião Produção de slogans e anúncios publicitários em vários suportes Constituição de dossiês de anúncios publicitários Apresentação de anúncios Produção de legendas para imagens Entrevistas a publicitários Comparação do tratamento do mesmo assunto em diferentes media e em diferentes suportes Criação de reportagens a partir de poemas de Cesário Verde Ilustração de poemas Prática do funcionamento da língua **Oficina de escrita **Contrato de leitura		
** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.		

SEQUÊNCIAS - 12.º ANO

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 1		
Competência(s) Visada(s)		<p>De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica;</p> <p>Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização da informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC;</p> <p>Formação para a cidadania: construção de uma identidade cultural; desenvolvimento de formas plurais de relacionamento com a criação cultural; desenvolvimento de capacidades para utilizar e avaliar informações de modo crítico e autónomo; apresentação e defesa de opiniões; desenvolvimento do espírito crítico.</p>
Objectivos		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios <input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários <input type="checkbox"/> Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura <input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto <input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa <input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos <input type="checkbox"/> Distinguir factos de sentimentos e de opiniões <input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua <input type="checkbox"/> Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua <input type="checkbox"/> Contactar com autores do Património Cultural Português <input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação <input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade <input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa <input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes <input type="checkbox"/> Organizar a informação recolhida <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de utilizar e avaliar informações de modo crítico e autónomo
CONT	Tipos de texto	Textos líricos, textos de reflexão, exposição
	Leitura	Textos informativos diversos
	Leitura literária	Fernando Pessoa ortónimo e heterónimos
	Comp. Oral	Registos áudio e audiovisuais diversos (poemas ditos, poemas musicados, filmes, vídeos baseados na obra de F. Pessoa, documentários sobre o autor, a obra e a época, sítios da Internet)
	Expressão Oral	Exposição
DO S	Exp. Escrita	Textos de reflexão
	Func. Líng.	Previsível
		Potencial
Sugestões de actividades		<p>Exercícios de escuta activa</p> <p>Produção de textos orais e escritos</p> <p>Entrevistas imaginárias aos heterónimos</p> <p>Discussão entre os heterónimos</p> <p>Visitas de estudo</p> <p>Dramatização</p> <p>Pesquisa em vários suportes</p> <p>Elaboração de vídeos a partir de poemas</p> <p>**Oficina de Escrita</p> <p>**Contrato de Leitura</p>
** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.		

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 2		
Competência(s) Visada(s)		<p>De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica;</p> <p>Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização da informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC;</p> <p>Formação para a cidadania: apresentação e defesa de opiniões; reconhecimento do processo dialéctico na transmissão dos valores da herança cultural; aquisição de um saber integrado e desenvolvimento do espírito de iniciativa e de hábitos de organização e autonomia.</p>
Objectivos		<input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios <input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários <input type="checkbox"/> Utilizar estratégias de leitura e de escuta <input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto <input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa <input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos <input type="checkbox"/> Distinguir factos de sentimentos e de opiniões <input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua <input type="checkbox"/> Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua <input type="checkbox"/> Contactar com autores do Património Cultural Português <input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação <input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade <input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa <input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes <input type="checkbox"/> Aplicar regras de tomada de notas <input type="checkbox"/> Organizar a informação recolhida <input type="checkbox"/> Desenvolver o espírito de iniciativa, hábitos de organização e autonomia.
C O N T E Ú D O S	Tipos de texto	Textos épicos e lírico-épicas, textos de reflexão
	Leitura	Textos informativos diversos
	Leitura literária	<i>Os Lusíadas</i> , Luís de Camões e <i>Mensagem</i> , Fernando Pessoa
	Comp. Oral	Documentários Excertos de filmes Registos áudio e audiovisuais
	Expressão Oral	Exposição oral, recitação, dramatização
	Exp. Escrita	Textos de reflexão
	Func. Líng	<div>Previsível</div> <div>Potencial</div> <div>Texto</div> <div>Tipologia textual</div> <div>Consolidação dos conteúdos dos 10º e 11º anos</div>
Sugestões de actividades		Exercícios de escuta activa Produção de textos de reflexão e expositivos Debates sobre temas abordados nas obras Dramatização Pesquisa sobre aspectos científicos e históricos Organização de dossiê de representações iconográficas Recitação de poemas Elaboração de resumos e sínteses **Oficina de Escrita **Contrato de Leitura
** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.		

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 3		
Competência(s) Visada(s)		<p>De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica;</p> <p>Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização da informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC</p> <p>Formação para a cidadania: apresentação e defesa de opiniões; reconhecimento da importância da herança do passado na construção do presente; assunção dos valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade como valores consensuais a defender; desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa.</p>
Objectivos		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios <input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários <input type="checkbox"/> Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura <input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto <input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa <input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos <input type="checkbox"/> Distinguir factos de sentimentos e de opiniões <input type="checkbox"/> Argumentar e contra-argumentar <input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua <input type="checkbox"/> Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua <input type="checkbox"/> Contactar com autores do Património Cultural Português <input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação <input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade <input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa <input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes <input type="checkbox"/> Aplicar regras de tomada de notas <input type="checkbox"/> Organizar a informação recolhida <input type="checkbox"/> Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipa, através de um processo de conciliação e acção conjuntas, com vista à apresentação de um produto final.
C O N T E Ú D O S	Tipos de texto	Drama, debate, dissertação
	Leitura	Textos informativos diversos
	Leitura literária	<i>Felizmente Há Luar</i> , L. de Sttau Monteiro
	Comp. Oral	Documentários sobre a Ditadura, Canções de Resistência
	Expressão Oral	Debate
	Exp. Escrita	Dissertação
	Func. Líng	<div>Previsível</div> <div>Textual</div> <div>Tipologia textual</div> <div>Potencial</div> <div>Consolidação dos conteúdos dos 10º e 11º anos</div>
Sugestões de actividades		<p>Exercícios de escuta activa</p> <p>Produção de textos expositivo-argumentativos</p> <p>Debates sobre temas abordados na peça</p> <p>Elaboração de ficheiros temáticos</p> <p>Elaboração de ficheiros de autores e personagens</p> <p>Pesquisa sobre temas abordados na peça</p> <p>Dramatização</p> <p>**Oficina de Escrita</p> <p>**Contrato de Leitura</p>
** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.		

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 4		
Competência(s) Visada(s)		<p>De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica;</p> <p>Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização da informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC;</p> <p>Formação para a cidadania: Reconhecimento da importância da herança cultural do passado na construção do presente; rejeição de atitudes discriminatórias; avaliação crítica e autónoma de ideias, comportamentos e situações.</p>
Objectivos		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mobilizar conhecimentos prévios <input type="checkbox"/> Antecipar conteúdos a partir de indícios vários <input type="checkbox"/> Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto <input type="checkbox"/> Determinar a intencionalidade comunicativa <input type="checkbox"/> Apreender os sentidos dos textos <input type="checkbox"/> Distinguir factos de sentimentos e de opiniões <input type="checkbox"/> Reflectir sobre o funcionamento da língua <input type="checkbox"/> Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua <input type="checkbox"/> Argumentar e contra-argumentar <input type="checkbox"/> Contactar com autores do Património Cultural Português <input type="checkbox"/> Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação <input type="checkbox"/> Aplicar as regras da textualidade <input type="checkbox"/> Adequar o discurso à situação comunicativa <input type="checkbox"/> Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes <input type="checkbox"/> Aplicar regras de tomada de notas <input type="checkbox"/> Organizar a informação recolhida <input type="checkbox"/> Avaliar ideias, comportamentos e situações de modo crítico e autónomo
C O N T E Ú D O S	Tipos de texto	Romance, dissertação, exposição
	Leitura	Textos informativos diversos
	Leitura literária	<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago
	Comp. Oral	Entrevistas do autor, documentários
	Expressão Oral	Exposição, debate
	Exp. Escrita	Dissertação
	Func. Líng	Previsível Texto Tipologia textual
Sugestões de actividades		<p>Consolidação dos conteúdos dos 10º e 11º anos</p> <p>Exercícios de escuta activa Pesquisa sobre factos históricos referidos na obra Debates sobre temas abordados na obra Entrevistas imaginárias a personagens da obra Pesquisa sobre o autor e a obra Elaboração de ficheiros/base de dados de autores e personagens **Oficina de Escrita **Contrato de Leitura</p>
** Actividades a desenvolver ao longo do ano e do ciclo.		

4 – BIBLIOGRAFIA

Avaliação

1 – Textos:

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. O.U.P.

Aborda considerações básicas relativas ao desenvolvimento e uso de testes: a natureza da medição, contextos determinantes do uso dos testes e a natureza da relação entre as competências/capacidades a avaliar e os métodos de avaliação usados para os medir.

Lussier, D. (1992). *Évaluer les Apprentissages dans une Approche Communicative*. Paris: Hachette.

Acentua o valor pedagógico da avaliação, sublinhando o seu papel determinante para a progressão das aprendizagens em línguas. Apresentam-se as noções e os princípios de base em que se apoiam os especialistas em docimologia. Fornecem-se exemplos concretos de situações e actividades comunicativas para avaliar a compreensão e produção, na oralidade e na escrita.

McNamara, T. (2000). *Language Testing*. O.U.P.

Trata de questões de avaliação como o desenvolvimento de testes, o processo de correcção e avaliação, a validade, a medição e a dimensão social da avaliação.

Ribeiro, L. C. (1994). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Pretende constituir-se como uma introdução aos problemas da avaliação da aprendizagem escolar, abordando, em linhas genéricas, operações fundamentais do processo de planificação e avaliação dos resultados de ensino. Apresenta um conjunto de materiais que respondem às questões práticas que se levantam no dia-a-dia da actividade do professor.

Vieira, F., Moreira, M.A. (1993). *Para além dos Testes. A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Inst. Ed. U. Minho.

Aborda o problema da avaliação, perspectivando-o para além dos momentos e instrumentos formais habitualmente considerados. Apresenta um conjunto de materiais centrado, sobretudo, na auto- e co-avaliação, prontos a usar ou a adaptar por todos os professores de línguas.

2 – Sítios da Internet:

Endereços	Descrição
http://www.gre.org/writing.html	Sítio sobre a escrita e sua avaliação.
http://www.nwrel.org/eval/toolkit98/traits/	Sítio sobre a oralidade e sua avaliação.

Didáctica Geral da Disciplina

1 – Textos

AAVV. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.

AAVV. (2000). *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina.

Conjunto de comunicações apresentadas no V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, da Universidade de Coimbra. Nestes textos, são apresentados os mais recentes estudos teóricos dos vários domínios que constituem as disciplinas de línguas, seu ensino-aprendizagem e avaliação. São ainda sugeridas algumas actividades e apresentados instrumentos que poderão ser utilizados em aula.

AAVV. (1999). *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.

Conjunto de comunicações apresentadas em congresso, cujo objectivo «foi promover o debate em torno de questões fundamentais que o ensino da língua e da literatura suscita, a saber: as relações entre a prática pedagógica e rumos mais recentes da investigação na área da Linguística e dos Estudos Literários, os conteúdos curriculares dos Programas de Português dos Ensinos Básico e Secundário, o estatuto e as funções dos manuais escolares, a didáctica e a pedagogia da leitura e a problemática da avaliação».

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

Aborda a didáctica da disciplina na sua globalidade, desde a fase de planificação até à avaliação. Apresenta um enquadramento teórico e alguns instrumentos metodológicos que permitem identificar a natureza das fontes, os conceitos básicos e as linhas de evolução da Didáctica da Língua Materna nos últimos anos. Permitem ainda converter esse saber na actualização de elementos e etapas essenciais do processo de ensino-aprendizagem da disciplina. A segunda parte percorre individualmente os diversos modos comunicativos (oralidade, leitura e escrita), apresentando o suporte teórico específico de cada um e sugestões operacionais adequadas às diversas abordagens expostas.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa

Versão portuguesa de *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*), publicada com o acordo do Conselho da Europa.

Martins, M. R. D. et al. (1992). *Para a Didáctica do Português*. Lisboa: Ed. Colibri.

Remete para o ensino científico da língua materna e apresenta vários estudos: reflexão sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo integrados, papel da língua *input* e seus diferentes ambientes para o processo da aquisição, função da entoação na comunicação linguística quotidiana, o processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico e, finalmente, reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua em trabalho laboratorial – oficina de língua.

Reis, C. e Adragão, J.V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: U. Aberta.

Apresenta os princípios metodológicos da Didáctica da Língua e da Literatura e propostas práticas.

Santos, A.M.R. e Balancho, M. J. (1992). *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora.

Desenvolve o tema da Criatividade no ensino do Português com base nas experiências realizadas pelas autoras. Estas recorrem a uma metodologia que implica o risco, o inédito, inventando novos suportes materiais e instrumentos de execução, alterando as regras do jogo.

Sequeira, F. et al.(org.) (1990). *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*. Braga: Univ. do Minho.

Colectânea de estudos sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pretende contribuir para a construção de um saber mais aprofundado sobre a didáctica da língua materna e os factores que a contextualizam, sublinhando a natureza complexa e variada do processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto objecto de investigação.

Tochon, F.V. (1995). *A Língua como Projecto Didáctico*. Porto: Porto Editora.

Apresenta um modelo de acção didáctica construído a partir de observações feitas por professores com bastante experiência de ensino. O autor privilegia a pedagogia do projecto, e a oficina de escrita permite -lhe fazer a integração de práticas que implicam capacidades dos domínios da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática. São relatadas experiências que demonstram a originalidade do pedagogo e a pertinência do quadro teórico elaborado.

2 – Sítios da Internet:

Endereços	Descrição
http://www.geocities.com/Athens/9239/	Uma página que apresenta as várias Teorias da Aprendizagem.
http://www-scd-ulp.u-strasbg.fr/reseaubib/psyedu/bibedum.html	Uma página que apresenta Bibliografia de Ciências da Educação.

Escrita

1 – Textos:

Assunção, C. e Rei, J.E. (1999). *Escrita*. Lisboa: ME-DES.

Bach, P.(1991). *O Prazer na Escrita*. Rio Tinto: Ed. Asa.

Articula leitura, funcionamento da língua e narratologia. O método de trabalho descrito ao longo do livro baseia-se num princípio essencial, a superioridade da expressão. Segundo o autor, inspirando-se em exemplos tirados da literatura ou produzidos pelo próprio grupo-classe, o aluno é levado por técnicas particulares, próprias para libertar a sua imaginação, a construir narrativas mais ou menos acabadas, resolvendo assim um certo número de problemas técnicos, de maneira a adaptar a mensagem emitida

ao seu destinatário.



Cornaire, C. e Raymond, P.M. (1999). *La Production Ecrite*. Paris: Clé international.

Apresenta os estudos mais recentes sobre os mecanismos que presidem à aquisição de uma competência de produção escrita. São abordados os mecanismos cognitivos envolvidos na actividade de escrita (organização e funcionamento da memória), modelos de produção, capacidades e estratégias do bom escrevente. São feitas propostas de intervenção pedagógica nas diferentes fases da escrita.

Fonseca, F.I. (org.) (1994). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Conjunto de artigos sobre a pedagogia da escrita baseados nos mais recentes estudos nesta área. São apresentadas perspectivas de abordagem que abrangem a planificação, textualização e avaliação da escrita.

Garcia-Debanc, C. (1986). *Intérêts Modèles du Processus Rédactionnel pour une Pédagogie de l'Écriture. Pratiques n.º 49*.

Apresentação do modelo de escrita de Hayes e Flower (planificação, textualização, revisão), seguida do relato de uma experiência de aplicação deste modelo.

Gohard-Radenkovic, A. (1995). *L'Ecrit. Stratégies et Pratiques*. Paris: Clé international.

Faz uma abordagem dos principais modos de expressão escrita visando apreender as regras implícitas no seu funcionamento. É proposto um método de aprendizagem linguística e técnica, desde os saber-fazer mais correntes aos mais complexos: CV, ficha, relatório, síntese, narrativa, comentário, ensaio, dissertação; um treino progressivo e prático, através de actividades de observação, questionamento, reemprego e produção.

Jeoffroy-Faggianelli, P. (1981). *Metodologia da Expressão*. Lisboa: Ed. Notícias.

Depois de uma análise comparativa da expressão oral e da expressão escrita, a autora desenvolve uma série de exercícios que visam, por um lado, maleabilizar e fortalecer os mecanismos mentais e verbais e, por outro, desenvolver de forma metódica as capacidades de expressão e comunicação.

Jeoffroy-Faggianelli, P. e Plazolles, L.R. (1980). *Techniques de l'Expression et de la Communication*. Paris: Nathan.

Apresenta técnicas de expressão e comunicação, contemplando a pesquisa e tratamento da informação, bem como a elaboração de vários tipos de texto.

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*. Porto: Ed. Asa.

Este livro apresenta um estudo aprofundado sobre a Didáctica da Escrita, aliando a fundamentação teórica, a análise das práticas e a proposta de pistas de investigação. A informação bibliográfica abundante e actualizada reveste-se de grande interesse e utilidade para todos aqueles que se interessam por uma mudança qualitativa no ensino-aprendizagem da Escrita.

Serafini, M. T. (1986). *Como se faz um Trabalho Escolar*. Lisboa: Ed. Presença.

Demonstra que a escrita é o resultado de operações elementares que devem ser ensinadas e aprendidas. A primeira parte apresenta todas as fases de elaboração de um texto escrito; a segunda propõe métodos de ensino, correcção e avaliação de um tema; a terceira apresenta os fundamentos teóricos da escrita e metodologias para géneros complementares e propedêuticos ao tema-ensaio: resumo, apontamentos, relatório, recensão, texto de carácter literário, entre outros.

Vilas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar e Aprender a Escrever – por uma prática diferente*. Porto: Edições Asa.

O livro apresenta uma proposta que vai no sentido de se abandonar de vez os métodos antigos e desajustados, centrados no texto-produto, e enveredar por uma abordagem do ensino-aprendizagem da escrita que privilegie o texto-processo, a correcção oral, o acompanhamento personalizado do aluno, através da prática das oficinas de escrita.

2 – Sítios da Internet:

Endereços	Descrição
http://www.esplanade.org/	Nesta esplanada pode-se participar em concursos, discussão de temas, construção de foto-romances e aceder a sugestões pedagógicas.
http://ecrits-vains.com/atelier/atelier.htm	Oficina de escrita.
http://www.diarist.net/	Para ver e aprender escrita diarística e outros tipos de texto
http://www3.sympatico.ca/%2Fray.saitz%2Fbiograph.txt	Planos de aula de escrita bio- e autobiográfica
http://cyberscol.qc.ca/Scenarios/S2/quisuije.html	Leitura e escrita de textos descritivos: objectivos, descrição de actividades pedagógicas, avaliação, ligação a outros sítios.
http://cyberscol.qc.ca/scenapri/scrallyeno3.html	Leitura e escrita de textos literários e não literários: trabalho com os títulos.

http://www.cybertribes.com/framesJT007.html	Escrita criativa: métodos criativos; escolha de um método; processos de leitura; leitura da imprensa.
http://www.ac-creteil.fr/ia94/cocotiers/sommaire.html	Sítio de escrita criativa que faz apelo à imaginação e aos conhecimentos de técnicas de escrita.
http://eurocampus.org.ph/EFM/muras/rhetohomep.htm	Sítio onde se aprende o que é a argumentação e como se argumenta, através de explicações, exemplos e exercícios práticos com correcção disponível em rede e possibilidade de contactar com o professor.
www.calstatela.edu/%2Fcenters/%2Fwrite_cn%2Ffivepara.htm	Página sobre escrita de textos tipo ensaio.
http://www.restena.lu/lmr/devoirs/dissert.html	Planos, conselhos práticos e exemplos de dissertações.

Funcionamento da Língua

1 – Textos:

AAVV. (1989). ...Et la Grammaire. *FDM, n.º spécial, Fev-Mar*. Paris: Hachette.

Conjunto de ensaios que aborda as perspectivas mais recentes da gramática e seu ensino.

Adam, J.M. (1985). Quels Types de Textes?. *FDM n.º 192*. Paris: Hachette.

Artigo que apresenta uma tipologia dos discursos e dos textos.

Assunção, C. & Rei, J.E. (1998). *Gramática*. Lisboa: ME-DES.

Assunção, C. & Rei, J.E. (1998). *Vocabulário*. Lisboa: ME-DES.

Bachmann, C. Lindenfeld, J. e Simonin, J. (1991). *Langage et Communications Sociales*. Paris: Hatier/Didier.

Faz o ponto da situação das pesquisas sobre a linguagem e as comunicações sociais que ocorreram no mundo anglo-saxónico nos anos setenta. Ele constitui uma introdução sistemática aos trabalhos de Hymes e Gumperz, de Labov, de Goffman, de Sacks e Schegloff ou de Garfinkel, sobre as relações que se estabelecem quotidianamente entre linguagem e sociedade.

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et Didactique des Langues*. Paris: Hatier/Didier.

Faz a articulação metodológica entre as teorias e as práticas gramaticais em aulas de língua. A primeira parte trata da epistemologia do saber gramatical; a segunda centra-se nas práticas gramaticais em aula e nos manuais de língua; a terceira sobre aprendizagem da gramática e gramáticas de aprendizagem.

Broncart, J.-P. (1996). *Activité Langagière, Textes et Discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé S.A..

O objectivo do livro é apresentar um quadro teórico, tratando ao mesmo tempo os textos como produções sociais, a problemática da sua arquitectura interna e as operações que subentendem o seu funcionamento. Explica a relação entre a língua como sistema semântico-sintáctico autónomo e os textos como entidades manifestamente em interdependência com o seu contexto social de produção. Alguns capítulos centram -se no estatuto dos textos, nos problemas teóricos e metodológicos que a sua análise coloca e os problemas didácticos que o seu ensino pode levantar.

Casteleiro, J. M. et al. (1982). A Língua e a sua Estrutura. In *Escola Democrática*. Lisboa: Ministério da Educação.

«A Língua e a sua Estrutura» é uma sequência de artigos nos quais são apresentadas descrições de aspectos sintácticos, semânticos e lexicais.

Cunha, C. & Cintra L. F. L. (1986). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sá da Costa.

A *Nova Gramática do Português Contemporâneo* descreve o português actual na sua forma culta, embora descreva também aspectos da linguagem coloquial. A Gramática apresenta ainda as diferenças no uso entre as modalidades nacionais e regionais do português, principalmente entre as variedades europeia e americana.

Dubois, J. et al. (1993). *Dicionário de Linguística*. S. Paulo: Cultrix.



Ferreira, J. A. (1989). *Bibliografia Selectiva da Língua Portuguesa*. Lisboa: ICALP, Ministério da Educação.

Germain, C. & Séguin, H. (1998). *Le Point sur la Grammaire*. Paris: Clé international.

Faz o ponto da situação sobre os mais recentes conhecimentos e pesquisas relativos aos três grandes tipos de gramáticas: de aprendizagem, destinadas aos aprendentes; de ensino, destinadas aos professores; de referência, destinadas aos linguistas e didactistas. Aborda igualmente os problemas ligados ao ensino e aprendizagem da gramática.

Heringer, H. & Lima, J. P. (1987). *Palavra Puxa Palavra*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação e Cultura.

Palavra Puxa Palavra, versão livre e alargada para a língua portuguesa de *Wort für Wort*, parte de problemas de comunicação para validar a tese que preconiza que uma teoria gramatical, sendo parte de uma teoria comunicativa, está integrada numa teoria da interpretação.

Lima, J.(org. e int.) (1983). *Linguagem e Acção – da Filosofia Analítica à Linguística Pragmática*. Lisboa: Ed. Apáginastantas, Materiais Críticos.

É um livro constituído por cinco estudos da pragmática: uma linguística pragmática ou uma pragmática em linguística?, performativo-contrastivo, o que é um acto linguístico, quer dizer, compreendemos nós o que um falante quer dizer ou que uma expressão significa?. Estes textos analisam toda a problemática dos conceitos referentes a comunicação e significado.

Mainueneau, D. (1997). *Os Termos-Chave do Discurso*. Lisboa: Gradiva.

Pretende ajudar os estudantes e estudiosos de disciplinas vocacionadas para a análise de textos, orais ou escritos, a orientarem-se na terminologia da análise do discurso. Não pretendendo dar a definição correcta, ela precisa as principais acepções em uso nas publicações da especialidade.

Mateus, M. H. & Xavier, M. F. (org.) (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Cosmos.

Mateus, M. H., Brito A. M., Duarte, I. S. & Faria, I. H. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho.

Gramática da Língua Portuguesa, dividida em quatro partes, respectivamente Variedades do Português, Elementos para uma Gramática de Comunicação do Português, Descrição e Estrutura Gramatical e Nível Fonológico do Português, descreve, de forma inter-relacionada, os aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos do português actual.

Ministério da Educação (sd). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Autor (documento de trabalho).

Moirand, S. (1990). *Une Grammaire des Textes et des Dialogues*. Paris: Hachette.

Fornecer utensílios para descrever o funcionamento e organização dos textos e dos diálogos que se encontram no quotidiano e no universo dos media. Mostra como os factos de língua interferem no objectivo comunicativo dos discursos e das conversações. Apresentando-se como iniciação metódica à análise de cerca de 60 documentos, abre pistas para actividades pedagógicas diversificadas e prepara para leituras teóricas complementares.

Peres, J.A. (1984). *Elementos para uma Gramática Nova*. Coimbra: Liv.Almedina.

Postula a construção de uma gramática integrada que incluirá quatro componentes: ilocutória, semântica, textual e formal.

Peres, J. A. & Mória, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho.

O livro parte da análise de textos jornalísticos, produzidos entre 1986 e 1994, para a descrição dos fenómenos linguísticos que são objecto de seis áreas consideradas críticas, nomeadamente estruturas argumentais, construções passivas, construções de elevação, orações relativas, construções de coordenação e concordâncias.

Vilela, M.(1995). *Léxico e Gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.

Está subdividido em quatro áreas e apresenta como elemento fulcral de análise o léxico; este é a base para a descrição da língua portuguesa e o suporte para a discussão de questões, como as referentes à relação língua/cultura ou ao ensino da gramática.

Weaver, C. (1996). *Teaching Grammar in Context*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Inc.

Tal como o título indica, propõe-se o ensino-aprendizagem da gramática integrado no desenvolvimento das competências nucleares da língua.

2 – Sítios da Internet:

Informação sobre a língua portuguesa



<http://www.malhatlantica.pt/jorgefborges/Classe.html>
<http://www.malhatlantica.pt/jorgefborges/períodos.htm>
<http://www.priberam.pt/dlpo/gramatica/gram21.htm>
http://www.iltec.pt/publicacoes/paco/paper_alina.html
<http://jacui.inf.ufrgs.br/~emiliano/conver/indice4.html>

- ☐ A Língua Portuguesa <http://www.paginasamarela.com/alingua.htm>
- ☐ A Língua Portuguesa - história <http://www.leca.ufrn.br/portugues/index.html>
- ☐ Brazilian Portuguese <http://www.sci.fi/~huuhilo/portuguese/>
- ☐ Ciberdúvidas da Língua Portuguesa <http://www.ciberduvidas.com/body.html>
- ☐ Gramática virtual (testes) <http://www.roadnet.com.br/pessoais/leite/gram.htm>
- ☐ Língua Portuguesa <http://www.visao.com/alingua.htm>
- ☐ Língua portuguesa <http://www.geocities.com/CollegePark/Bookstore/8299/portugues.htm>
- ☐ <http://www.parc.xerox.com/csl/members/lopes/pt-sayings.html>
- ☐ Pequeno dicionário temático-anedótico <http://www.terravista.pt/AguaAlto/1790/>
- ☐ <http://www.lib.cam.ac.uk/MHRA/PortugueseStudies/>

Ligações relacionadas com países de língua portuguesa

- ☐ A Biblioteca do estudante brasileiro <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/links/links.html>
<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/mapa.html>
- ☐ A collection of Home Pages about Portugal <http://www.well.com/user/ideamen/portugal.html>
- ☐ Agência LUSA - Serviço Imprensa Regional <http://www.lusa.pt/>
- ☐ Alfarrábio <http://alfarrabio.um.geira.pt/>
- ☐ Autores de Vidas Lusófonas <http://www.vidaslusofonas.pt/autores.htm>
- ☐ Bibliotecas Virtuais de Pesquisadores Brasileiros <http://www.prossiga.br/bvpesquisadores/>
- ☐ Brasil on-line <http://brazilonline.com/indexp.html>
- ☐ Brasil, Portugal e Língua Portuguesa <http://www.terravista.pt/Enseada/1347/>
- ☐ Brasil, Portugal e Língua Portuguesa - Geografia da Língua Portuguesa no mundo <http://www.terravista.pt/Enseada/1347/>
- ☐ Comunidade dos Países de Língua Portuguesa <http://www.cplp.org/>
- ☐ Minerva - Base de Dados Bibliográficos (UFRJ) <http://www.minerva.ufrj.br/>
- ☐ Miscellaneous collection of pages with some reference to areas of the Portuguese speaking world <http://www.arts.gla.ac.uk/PortLang/webbies.html>
- ☐ Motores de pesquisa em português <http://www.Linguas.com/pesquisa/>
- ☐ Página doméstica da língua portuguesa <http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/3783/index5.html>
- ☐ Página portuguesa <http://users.neca.com/tneves/>
- ☐ Portugal em linha <http://www.portugal-linha.pt/>
- ☐ Portugal: Língua - Literatura - Cultura http://www.rz.uni-hamburg.de/romanistik/w_brau_l.htm
- ☐ São Tomé e Príncipe <http://www.sao-tome.com/>
- ☐ Sistema Aberto de Cultura e Informação - "SACI" <http://www.cultura.gov.br/>

Pórticos

- ☐ Açores - a internet açoreana <http://www.acores.com/>
- ☐ Aeiou - Servidor de páginas portuguesas <http://www.aeiou.pt/>
- ☐ Alfarrábio procura <http://alfarrabio.um.geira.pt/>
- ☐ Algarvio - motor de procura <http://www.algarvio.com/>
- ☐ Altavista - Brasil <http://br.altavista.com/>
- ☐ Altavista - Portugal <http://www.altavista.pt>
- ☐ Aonde - busca <http://www.aonde.com/>
- ☐ Astor - Buscador de estâncias <http://www.estancias.com.br/>
- ☐ Brasilinks <http://www.multimania.com/brasiliens/>
- ☐ Busca sobre Processamento computacional do português <http://cgi.portugues.mct.pt/busca/>



- Cadê - Servidor de Apontadores Brasileiros <http://www.cade.com.br/>
- Calango! <http://www.calango.com.br/>
- CUSCO - Sistema de pesquisa nacional <http://www.cusco.pt/1/>
- Educare.pt <http://www.educare.pt/>
- Encontrei.com <http://www.encontrei.com/>
- Estâncias Internet <http://www.estancias.com.br/>
- Euroseek <http://www.euroseek.com/page?ilang=pt>
- Galileu - motor de procura <http://www.galileu.com.br/>
- Gertrudes - Servidor de apontadores lusófonos <http://www.gertrudes.pt/>
- Índice Açores <http://www.indice-acoeres.com/>
- Ixquick <http://www.ixquick.com/por/>
- Lusitano <http://www.lusitano.pt/>
- Lusosearch <http://lusosearch.lusoweb.pt/services/search.cgi>
- Mangolê - directório web de Angola <http://members.tripod.co.uk/~mangole/>
- NetIndex -motor de procura <http://netindex.ist.utl.pt/>
- Onde ir - sistema de busca <http://www.ondeir.com.br/>
- Processamento computacional do português <http://www.portugues.mct.pt/>
- Procura na Web - Ferramentas de busca na web <http://www.iis.com.br/~rbsoares/pesquisa.htm>
- Programa Avançado de Cultura Contemporânea - PACC/UFRJ <http://www.ufrj.br/pacc/>
- Prokura - sistema de busca <http://www.prokura.com.br/>
- Prossiga, Informação e Comunicação para a Pesquisa <http://www.prossiga.cnpq.br/>
- Quem? <http://www.quem.com.br/>
- Radar UOL - busca <http://www.radaruol.com.br/>
- SAPO - Servidor de Apontadores Portugueses <http://www.sapo.pt/>
- StarMedia <http://www.starmedia.com/>
- Surf - Servidor de Apontadores Brasileiros <http://www.surf.com.br/>
- TodoBR <http://www.todobr.com.br/>
- TOP 5% Portugal - motor de procura <http://www.ip.pt/top5portugal/main.html>
- Vai & Vem - Buscador brasileiro <http://www.vaievem.com.br/>
- Virtual Azores <http://www.virtualazores.com/procurar.html>
- Virtual Bairro <http://www.virtualbairro.com/>

Informação sobre os corpora

Projecto [Processamento computacional do português](#)

- **Natura/Público** Corpus jornalístico Natura-PUBLICO, <http://natura.di.uminho.pt/jjbin/corpora>
 - **Natura/Minho** Corpus jornalístico Natura-Diário do Minho, <http://natura.di.uminho.pt/jjbin/corpora>
 - **ECI-EBR** A parte do corpus Borba-Ramsey do European Corpus Initiative, the Multilingual Corpus 1 (ECI/MCI), [informação da ELSNET](#), [informação do LDC](#), McKelvie & Thompson (1994), Thompson et al. (1994)
- Santos, Diana & Ranchhod, Elisabete (1999). Ambientes de processamento de corpora em português: Comparação entre dois sistemas. In *Actas do IV Encontro sobre o Processamento Computacional da Língua Portuguesa (Escrita e Falada)* (Évora, 20-21 de Setembro 1999) (pp. 257-268). Disponível na Internet nos endereços <http://www.portugues.mct.pt/Diana/download/propor99.ps> e <http://label2.ist.utl.pt/LabEL/proporIV.ps>.

Leitura

1 – Textos :



Organizado nas seguintes partes: situação da didáctica da literatura, história e recepção, texto e sentido, testemunhos. Estes textos aliam reflexões de carácter teórico, propostas práticas e análise das realidades concretas, como as da edição.

Aguar e Silva, V. M. (1977). *Competência Linguística e Competência Literária*. Coimbra: Almedina.

Na 1ª parte, o autor analisa a teoria de Chomsky sobre a aquisição, desenvolvimento e utilização do conhecimento linguístico, os debates que esta teoria suscitou e as teorias que se lhe opõem, nomeadamente a de D.Hymes e seus seguidores. Na 2ª parte, o autor analisa as tentativas de transferência da teoria de Chomsky para o campo da literatura, com especial relevo para as propostas de T. van Dijk.

Aguar e Silva, V.M. (1994). *Teoria da Literatura* (8.ª ed.). Coimbra: Almedina

Antão, J. A. S. (1997). *Elogio da Leitura*. Porto: Edições Asa.

O autor apresenta as técnicas associadas a tipos de leitura, equacionando-as face aos objectivos e à necessidade de revalorizar e revitalizar o exercício da leitura. Realça as aplicações pedagógicas da Banda Desenhada e distingue a leitura imagética da leitura alfabética, apresentando os principais objectivos de cada uma.

Arroyo, F. & Avelino, C. (1994). *Leituras Preliminares. Abordagens Paratextuais da Obra Integral*. Lisboa: Plátano Editora.

Este livro fornece pistas de trabalho susceptíveis de motivar a leitura integral da obra a partir do aproveitamento pedagógico dos aspectos paratextuais do livro. Após uma visão histórica e sociológica do livro e uma síntese dos estudos linguísticos e literários sobre os aspectos paratextuais, as autoras aplicam um dispositivo de análise a várias obras dos programas. Finalmente, apresentam um conjunto de fichas desenvolvendo práticas de leitura, escrita e oralidade.

Assunção, C. & Rei, J.E. (1999). *Leitura*. Lisboa: ME-DES.

Barata, J. O. (1979). *Didáctica do Teatro. Introdução*. Coimbra: Liv. Almedina.

Trata do ensino-aprendizagem do teatro em contexto escolar, incluindo sugestões práticas de actividades.

Carrell, P. L. (1990). Culture et Contexte dans la Lecture en Langue Etrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels. *FDM, n.º Especial*. Paris: Hachette.

Partindo da "teoria dos esquemas" e da sua influência na actual concepção da compreensão dos textos, a autora analisa os processos de interacção entre o texto e o leitor (modelos de compreensão descendentes, ascendentes e interactivos), o papel desempenhado pelos esquemas de conteúdo e esquemas formais no acto de compreender, bem como as implicações pedagógicas que daí decorrem.

Chevalier, B. (1992). *Lecture et Prise de Note*. Paris: Nathan.

Aborda várias estratégias de leitura numa perspectiva funcional. Para além da descrição destas estratégias e seus fundamentos teóricos, propõe uma série de exercícios conducentes à optimização do trabalho de estudo.

Cicurel, F. (1991). *Lectures Interactives*. Paris: Hachette.

Propõe um conjunto de reflexões e processos pedagógicos integrados numa abordagem da leitura perspectivada como processo em que interagem o leitor, o texto e o contexto. Como mobilizar os conhecimentos do leitor, levá-lo à formulação de hipóteses e desenvolver a sua observação dos textos; como favorecer o seu encontro com o texto e melhorar o seu acesso ao sentido são questões a que este livro procura responder de forma teórico-prática.

Coeelho, J. P. (dir.) (1982). *Dicionário de Literatura*. Porto: Figueirinhas.

Cornaire, C. & Germain, C. (1999). *Le Point sur la Lecture*. Paris: Clé international.

Partindo do pressuposto de que o acto de ler exige uma interacção entre leitor e texto, Claudette Cornaire analisa o lugar que a leitura ocupa nas abordagens tradicional, estrutural-behaviorista, estrutural-global audio-visual, cognitiva e comunicativa, examinando as pesquisas passadas e recentes no domínio da leitura. Problematisa as diversas dimensões relativas ao papel do leitor e à interacção texto-leitor, sobretudo na perspectiva da leitura em segunda língua.

Costa, M. A. (1992). Leitura: Conhecimento Linguístico e Compreensão. In *Para a Didáctica do Português*. Lisboa: Ed. Colibri.

Neste artigo, a autora apresenta modelos de leitura que se distinguem pelas teorias que explicam o acto de ler e que estão subjacentes a métodos e atitudes pedagógicas actuais. O texto mostra como formar bons leitores obriga a um conhecimento profundo do acto de ler, das operações cognitivas e linguísticas que a compreensão da língua escrita implica.

Descotes, M. (coord) (1995). *Lire Méthodiquement des Textes*. Paris: Bertrand-Lacoste.

Livro teórico-prático que situa a «leitura metódica» no cruzamento de 1) uma teoria do sentido ou do texto (domínio literário), 2) uma concepção da leitura (psicolinguística e semiótica), 3) teorias da aprendizagem (psicologia cognitiva, ciências da educação).

Depois de expor os fundamentos, objectivos e factores envolvidos na abordagem metódica dos textos, apresenta a organização



e análise de sequências práticas de leitura de textos poéticos, narrativos, dramáticos e argumentativos, bem como a leitura de imagens.

Duchesne, A. & Leguay, T. (1996). *Petite Fabrique de Littérature*. Paris: Editions Magnard.

Estes dois autores, de uma forma divertida, fazem aos seus leitores várias propostas de escrita a partir de textos consagrados. As propostas vão do plágio à paródia, passando pela tradução-adaptação, sem esquecer muitas outras possibilidades como a letra imposta, caligramas, dicionários e falsos provérbios. Todas as propostas são acompanhadas de exemplos, alguns deles das artes plásticas.

Gengembre, G. (1996). *Les Grands Courants de la Critique Littéraire*. Paris: Editions du Seuil.

Apresentação e explicação sintética das grandes correntes da teoria literária, acompanhadas de indicações bibliográficas.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Ed. Asa.

Após a abordagem da evolução da concepção da compreensão da leitura, a autora analisa um modelo de compreensão que integra três variáveis: o leitor, o texto e o contexto. São propostas intervenções pedagógicas tendo em conta cada um destes factores.

Jauss, H.R. (1978). *Pour une Esthétique de la Réception*. Paris: Gallimard.

Livro em que o autor expõe a sua teoria da obra de arte, segundo a qual, a arte, portanto a literatura, tem em primeiro lugar e antes de tudo uma função de comunicação. Esta é uma praxis implicando o autor, a obra e o leitor. Segundo o autor, obra é o resultado da convergência do texto e da sua recepção. O conceito de "horizonte de espera" é o conceito central da Estética da Recepção. Esta teoria reveste-se de fundamental importância para a didáctica da leitura e da compreensão em geral.

Machado, A. M. (org. e dir.) (1996). *Dicionário de Literatura Portuguesa*. Lisboa: Presença.

Mello, C. (1998). *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Almedina.

Partindo dos estudos teóricos sobre os géneros, sobre a leitura e a aprendizagem, a autora empreende uma análise dos programas escolares, sua aplicação prática e resultados obtidos. Na sequência das falhas detectadas, a autora propõe uma didáctica da leitura que introduza, no processo de acesso ao sentidos dos textos, a mobilização eficaz dos conhecimentos possuídos pelo leitor/aluno, tanto literários como extra-literários. Em síntese, trata-se da construção e utilização de uma competência de leitura.

Moisés, M. (1978). *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix.

Poletti, M.-L. (1988). *La Mise en Scène du Texte*. In *Littérature et Enseignement*. Paris: Hachette.

Como facilitar o acesso do leitor-aluno ao texto? Esta questão, centrada no aluno, motiva a apresentação teórico-prática de várias actividades que, girando à volta do texto, têm em comum a ênfase em abordagens variadas do acto de ler.

Reis, C. (1997). *O Conhecimento da Literatura*. Coimbra: Almedina

Reis, C. & Lopes, A.C. (1994). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.

Rocha, C. (1992). *Máscaras de Narciso-Estudos sobre a Literatura Autobiográfica em Portugal*.

Coimbra: Almedina.

Com este trabalho, a autora pretende chamar a atenção para a diversidade da nossa literatura autobiográfica e contrariar o preconceito de que a tradição portuguesa nesse domínio é pobre. Apresenta uma selecção pessoal de obras declarada ou tangencialmente autobiográficas, em que intervieram critérios de representatividade e de qualidade estética.

Rocheta, M. I. & Neves, M. B. (org.) (1999). *Ensino da Literatura, reflexões e propostas a contracorrente*.

Lisboa: Edições Cosmos.

Compilação de vários artigos sobre Didáctica da Literatura, o livro pretende, por um lado, homenagear Margarida Vieira Mendes, testemunhando a sua "intensa e fecunda actividade de pesquisa", por outro, lançar uma reflexão sobre vários núcleos de questões centrais em Didáctica da Literatura. Sublinha, ainda, o facto de a leitura literária constituir um caminho de aprendizagem da língua que contribui para a formação integral dos jovens.

Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes – Um Estudo em Escolas Secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.

O livro analisa a problemática da leitura enquanto instrumento que permite aos jovens tornar-se sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual.

Scholes, R. (1991). *Protocolos de Leitura*. Lisboa: Edições 70.

Empreende a construção de uma abordagem semiótica dos problemas da leitura, da escrita e do ensino. Partindo do princípio de

que «o mundo é um texto», o autor estuda vários textos literários e também fotografias, quadros, anúncios de televisão, biografias e romances, para nos apresentar uma discussão clara e acessível em redor de inúmeros temas de teoria literária.



Serafini, M. T. (1991). *Saber Estudar e Aprender*. Lisboa: Ed. Presença.

Guia destinado a alunos e professores de todos os níveis escolares. A parte destinada aos estudantes descreve métodos eficazes de estudo, englobando pesquisa, tratamento da informação, elaboração e apresentação de trabalhos; a parte dedicada aos professores inclui propostas de programação da didáctica dos métodos de estudo e meios de utilizar os diferentes recursos e actividades; na terceira parte são expostos os princípios teóricos relativos ao funcionamento das bases de estudo: memória, compreensão e resolução de problemas.

Shaw, H. (1982). *Dicionário de Termos Literários*. Lisboa: D. Quixote.

Varga, A. K. (1981). *Teoria da Literatura*. Lisboa: Editorial Presença.

2 – Sítios da Internet:

Endereços	Descrição
http://www.vidaslusofonas.pt/	Página onde se encontram biografias de grandes figuras da lusofonia e tábuas cronológicas das diferentes épocas culturais.
http://www.cybertribes.com/framesJT007.html	Escrita criativa: métodos criativos; escolha de um método; processos de leitura; leitura da imprensa.
http://francite.net/education/	Escritores em devir: motivar para a leitura e para a escrita
http://www.ectep.com/literacias/index.html	<i>Literacia(s). Práticas, teorias, ícones</i> é um programa de investigação coordenado por Maria de Lourdes Dionísio de Sousa e Rui Vieira de Castro que tem como objectivos principais: 1. identificar e interpretar práticas de literacia reconhecíveis no contexto português; 2. analisar criticamente discursos produzidos sobre práticas de literacia; 3. caracterizar representações de leitura.
http://perso.wanadoo.fr/cddp.de.la.mayenne/lecmonod/index.htm	Clube de Leitura: objectivos, funcionamento, fichas de leitura.
http://www.qesn.meq.gouv.qc.ca/cc/gdread97/index.html	Sítio em inglês, sobre leitura, onde os estudantes falam sobre os seus livros favoritos.
http://www.geocities.com/Athens/8123/	Contos portugueses de arrepiar.
http://www.contosepontos.pt/	Um sítio onde se lêem e ouvem contos.
http://www.terravista.pt/Ancora/6683/index.html	Uma forma de criar o desejo de ler sem utilizar o imperativo.
www.lettres.net/lexique/	Glossário de termos literários, em francês.
http://www.terravista.pt/nazare/1387liberat.htm	Uma página sobre Literatura.
http://www.restena.lu/lmr/educonln/francais/french.html	Sítio sobre Literatura, Gramática e escrita.
http://www.chez.com/feeclochette/	O país do imaginário. Sítio sobre o Conto: teoria, história, arte de contar, contos.
http://www.instituto-camoes.pt/	Neste sítio, tem-se acesso à Literatura Portuguesa, organizada por autores e por épocas. Inclui toda a poesia camoniana.
http://www.secrel.com.br/jpoesia/	Sítio de poesia, onde se encontram textos de mais de 2000 poetas de Língua Portuguesa.
http://www.geocities.com/Athens/Atrium/2466/home.html	Página sobre o Padre António Vieira.
http://www.ipn.pt/opsis/litera/	Projecto Vercial: uma grande base de dados da Literatura Portuguesa.
http://www.citi.pt/cultura/literatura/romance/eca_queiroz/index.html	Página sobre Eça de Queirós.
http://www.terravista.pt/portosanto/3161/quadrolp.html	Quadro sinóptico da Literatura Portuguesa.
http://www.liv-arcoiris.pt/bienal98/Bibliografia/paginas/	Cerca de 50 bibliografias de escritores portugueses contemporâneos.
http://presse.cyberscol.qc.ca/conte3.html	Uma página sobre o conto.
http://teenwriting.about.com/teens/teenwriting/cs/booklessonplan/index.htm	Planos de aula sobre Literatura e Escrita.
http://www.encarta.msn.com/%2Falexandria%2Ftemplates%2FlessonFull.asp%3Fpage%3D1874	Planos de aula sobre Literatura de Ficção Científica
http://www.portugal-linha.pt/literatura/	Sítio de Literatura Lusófona onde se encontra poesia, artigos de opinião, contos, crónicas, ensaios e informações sobre a actualidade

	literária.
http://www.terravista.pt/clubes/literatura.php	Sítio para ler e falar de Literatura Portuguesa e Lusófona.



http://www.terravista.pt/clubes/poesia.php	Uma página de poesia em português.
http://www.citi.pt/cultura/literatura	Sítio de Literatura Portuguesa, organizada em poesia, romance e novela.
http://www.ucs.mun.ca/~lemelin/THEORIE.htm	Teoria da Literatura: Síntese das várias correntes de Teoria da Literatura das últimas décadas.

Media

1 – Textos:

AAVV. (1995). 100 Ans du Cinéma. *Referências, n.º especial*. Lisboa: APPF.

Conjunto de textos que apresentam a história do cinema, analisam a relação da escola com esta arte e propõem um conjunto de fichas práticas de exploração pedagógica de filmes.

AAVV. (1994). *Medias Faits et Effets. FDM especial*. Paris: Hachette.

Conjunto de ensaios que analisam o impacto social dos media e propõem actividades pedagógicas no âmbito das línguas.

AAVV. (1997). *Multimédia, Réseaux et Formation. FDM especial*. Paris: Hachette.

Conjunto de ensaios que analisam e propõem a exploração e utilização pedagógica de meios e produtos multimédia na aprendizagem das línguas e da cidadania. Apresenta ainda programas e projectos de formação de professores em rede.

Abrantes, J.C. (1992). *Os Media e a Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Livro centrado no uso e produção de media e audiovisual na escola.

Avelino, C. et al. (1995). *La Pédagogie à l’Affiche. Referências/Julho*. Lisboa: APPF.

Proposta de análise de cartazes de cinema, considerando o texto e a imagem nas dimensões denotativa e conotativa, bem como as relações que entre eles se estabelecem.

Avelino, C. et al. (1996). *Regards sur le Cinéma. Referências/Julho*. Lisboa: APPF.

As autoras propõem a abordagem pedagógica de um filme organizada em várias etapas, compreendendo a fase de motivação para o visionamento, a análise do filme (integral e/ou fragmentada) tanto a nível linguístico e cultural como técnico e artístico e uma última fase de confrontação com dados documentais conduzindo a interpretações e actividades de produção diversificadas.

Avelino, C. et al. (1996). *Aproches du Film Publicitaire. Referências/Nov*. Lisboa: APPF.

Propostas práticas de exploração pedagógica de anúncios publicitários, incluindo compreensão e expressão oral, produção oral e escrita, leitura e produção de objectos de carácter multicanal.

Cabral, M. A. (1991). *Ambientes de Escrita em Computador. Referências 3*. Lisboa: APPF.

Relato de uma experiência de trabalho com textos poéticos que utilizou pesquisa em computador, criação de base de dados e posterior produção escrita.

Chailley, M. et al. (1993). *La Télévision pour Lire et pour Ecrire*. Paris: Hachette.

As autoras mostram que o conflito entre o pequeno écran e a página escrita não tem razão de ser; explicam como é fecundo e útil trazer à escola actividades que cruzem estes dois media. São apresentadas numerosas fichas práticas abrangendo todas as competências linguísticas e todos os níveis de ensino.

Compte, C. (1993). *La Vidéo en Classe de Langue*. Paris: Hachette.

Texto que se debruça sobre a introdução de documentos vídeo em aulas de línguas. Os critérios de escolha, as funções didácticas e a exploração pedagógica dos documentos vídeo, bem como a elaboração de documentos deste tipo, são o assunto deste livro.

Duarte, I. M. (1996). *Os Media e a Aprendizagem do Português*. Porto: Jornal Público.

Conjunto de fichas que "pretendem ser meros exemplos de um trabalho feito com os media, tendo como material os textos que os media produzem". Apresentam propostas de actividades de recepção, de produção e de reflexão tendo a *língua* como centro.

Eça, T. L. (1998). *NetAprendizagem: A Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.



Ensinaamentos práticos e conselhos que poderão modificar o panorama da utilização da Internet nas escolas.

Lancien, Th. (1986). *Le Document Vidéo*. Paris: Clé International.

Este livro apresenta critérios de análise e de escolha de documentos vídeo na perspectiva do ensino -aprendizagem das línguas; fichas de exploração pedagógica classificadas em quatro rubricas: atenção visual, atenção visual e sonora, atenção ao não verbal, produção oral e escrita; propostas de trabalho específicas a partir de telejornais, entrevistas e publicidade.

Lancien, Th. (1998). *Le Multimédia*. Paris: Clé International.

Propõe instrumentos de análise e de selecção de CD-ROM, assim como uma apresentação da Internet e do seu interesse para professores e alunos.

Lazar, J. (1988). *La Télévision: Mode d'Emploi pour l'Ecole*. Paris: Hachette.

Apresenta um conjunto de propostas pedagógicas concretas, assentes no princípio de que a escola deve ter em conta o universo televisivo e das imagens que envolve as crianças de todas as classes sociais desde o seu nascimento. Por isso, este universo constitui-se como factor de igualização social, que não pode ser negligenciado pelo sistema educativo.

Pinto, A. G. (1997). *Publicidade. Um Discurso de Sedução*. Porto: Porto Editora.

Desenvolve uma reflexão sobre algumas das recursividades retórico-pragmáticas observáveis nos anúncios publicitários actuais. Procura-se demonstrar como é possível encontrar regularidades no universo de soluções linguísticas, aparentemente dispersas, e comprovar como estas se constituem, a par de outros elementos semióticos, em argumentos centrais no processo de persuasão publicitário.

Pinto, M. e Santos, A. (1996). *O Cinema e a Escola. Guia do professor*. Porto: Jornal Público.

Livro organizado em duas grandes áreas: fichas de informação e trabalho e um conjunto de materiais de informação geral. A primeira área é constituída por um bloco de fichas de informação essencial sobre as linguagens do cinema e um outro bloco orientado para as práticas escolares em torno desta arte. Dos anexos destacam-se os marcos cronológicos da história do cinema e um glossário.

Ponte, J. P. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

"O presente livro pretende proporcionar uma visão global das potencialidades das tecnologias de informação para as escolas e, muito especialmente, para o processo de ensino-aprendizagem." (Prefácio)

Richterich, R. e Scherer, N. (1975). *Communication Orale et Apprentissage des Langues*. Paris: Hachette.

Conjunto de cinquenta actividades pedagógicas de comunicação oral. Descritas segundo um esquema único, propõem táticas pedagógicas suficientemente largas e abertas para poderem ser inseridas em estratégias próprias aos diversos tipos de ensino.

Tagliante, Ch. (1994). *La Classe de Langue*. Paris: Clé International.

Incide sobre as questões teóricas e práticas que coloca o ensino das línguas. Além da reflexão teórica, apresenta fichas de actividades de aula sobre civilização, oralidade, escrita, literatura, gramática, visual e audiovisual.

Vignaud, M.F. (1996). *Activité d'Ecriture: Et si on Ecrivait un Journal?*. *Referências, nº especial*. Lisboa: APPF.

Relato da experiência da concepção e produção de um jornal escolar, incluindo as fases de organização, realização e apresentação de resultados

2 – Sítios da Internet:

Endereços	Descrição
http://pages.infinit.net/formanet/scenarios/legbra.html	Esboços de descrição de argumentos de filmes ...
http://www.cinemaportugues.net/	Cinema português: filmes, realizadores, argumentistas, actores, bibliografia.
http://educaumedia.comu.ucl.ac.be/cem/cem.html	Página que integra a utilização dos media, como meio e como conteúdo, na aquisição de competências específicas de várias disciplinas e de competências transversais: construção da pessoa, do saber e da cidadania.
http://www.uqtr.quebec.ca/~perrault/DIMAGE/Index.html	Um sítio sobre a exploração pedagógica da imagem.
http://www.media-awareness.ca/fre/	Como utilizar os media na sala de aula.



http://www.acversailles.fr/pedagogi/Lettres	Integração das TIC em aulas de línguas. /tice.htm
http://www.linguatic.fba.uu.se/Index1.htm	Sítio em várias línguas, português incluído, que aborda a utilização das TIC nas aulas de línguas.
http://www.kent.wednet.edu/%2Fstaff%2Fmmccaule%2Fuop.html	Relatório de leitura usando o livro, o computador e a Internet.
http://www.malhatlantica.pt/teresadeca/	Página sobre a utilização das Novas Tecnologias no Ensino, contendo Bibliografia e relatos de experiências de correspondência interescolar através de correio electrónico.

Oral

1 – Textos:

Bacelar do Nascimento M. F. *et al.* (1987). *Português Fundamental: Métodos e Documentos* (2 vol.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Apresenta: levantamento dos materiais do *corpus* de frequência, um *corpus* de língua falada e a norma lexicológica no tratamento do *corpus* de frequência.

Cornaire, C. e Germain, C. (1998). *La Compréhension Orale*. Paris: Clé international.

Nesta obra faz-se o ponto da situação das pesquisas no domínio da compreensão oral e apresentam-se diversas propostas de actividades.

Gremmo, M.-J. e Holec, H. (1990). *La Compréhension Orale: un Processus et un Comportement*. FDM, n.º spécial. Paris: Hachette.

Os autores deste artigo centram a sua reflexão no processo de compreensão oral. Analisam os processos psicolinguísticos e a actividade pragmática de compreensão, bem como as orientações metodológicas do ensino-aprendizagem da compreensão oral, decorrentes dos conhecimentos resultantes dessa análise.

Jeoffroy-Faggianelli, P. (1981). *Metodologia da Expressão*. Lisboa: Ed. Notícias.

Depois de uma análise comparativa da expressão oral e da expressão escrita, a autora desenvolve uma série de exercícios que visam, por um lado, maleabilizar e fortalecer os mecanismos mentais e verbais e, por outro, desenvolver de forma metódica as capacidades de expressão e comunicação.

Jeoffroy-Faggianelli, P. e Plazolles, L.-R. (1980). *Techniques de l'Expression et de la Communication*. Paris: Nathan.

Obra de carácter prático, embora com alguma fundamentação teórica. Apresenta técnicas de expressão e comunicação, contemplando a pesquisa e tratamento da informação, bem como a elaboração de vários tipos de texto.

Recasens, M. (1989). *Como Estimular a Expressão Oral na Aula*. Lisboa: Plátano Editora.

Este livro demonstra como falar não consiste apenas em pronunciar correctamente, mas que o processo audiofonético implica a mobilização de elementos verbais, paraverbais e não verbais. Propõe uma série de actividades práticas.

Vanoye, F. *et al.* (1981). *Pratiques de l'Oral*. Paris: A. Colin.

Está estruturado em três rubricas: escuta e interacção; palavra, gesto e movimento; narrativa. No seio de cada rubrica, partindo de reflexões e contributos teóricos, são propostas matrizes de exercícios, todos experimentados, acompanhadas de comentários pormenorizados sobre o seu desenvolvimento, as explorações possíveis, os problemas encontrados e sugestões de exercícios e actividades complementares.

Ponte, J. P. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

"O presente livro pretende proporcionar uma visão global das potencialidades das tecnologias de informação para as escolas e, muito especialmente, para o processo de ensino-aprendizagem." (Prefácio)

2 – Sítios da Internet

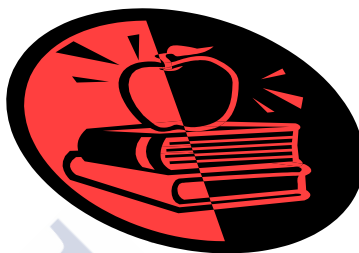
Endereços	Descrição
http://www.nwrel.org/eval/toolkit98/traits/	Sítio sobre a oralidade e sua avaliação.





Língua Portuguesa - Teste de Diagnóstico – Docente: Nelma Patela

10º ano – Setembro 2007



O Leitor

Sempre gostei de ler e nunca pensei que daí me pudesse vir algum mal. Chegava a casa, atirava-me para cima da cama e mergulhava num livro. Sobretudo se era pelas duas da manhã, e eu tinha vindo do turno da noite. Começava a ler antes de me despir, de tomar um banho quente, de abrir o frigorífico. Essas coisas só faria mais tarde. Ler era mais urgente do que tudo, varria-me o que trazia na cabeça - fadiga, preocupações, ansiedade, as coisas ruins do dia. Frequentemente a vontade de saber o fim da história não me deixava parar antes da última página. Houve ocasiões em que adormeci de estômago vazio, vestido, sem tomar banho nem apagar a luz. O livro caía-me da mão, quando o sono me vencia.

Nessa época eu era maquinista. Durante várias horas diárias, cuja distribuição variava conforme os turnos, a minha vida era seguir linhas subterrâneas, entrando e saindo de túneis, ouvindo a fita magnética repetir incansavelmente o nome das estações e parando ao chegar às plataformas. Alguns segundos bastavam para as pessoas se precipitarem através das portas e o comboio ficar cheio, enquanto a estação se esvaziava, ou vice-versa. Era o momento de eu olhar de relance o espelho (que depois seria substituído por ecrãs de televisão) para controlar se ainda havia alguém entrando ou saindo, ou se as portas já tinham sido fechadas. Nesse caso metia novamente o comboio em marcha. Muitos não tinham conseguido apanhá-lo, embora estivessem já na plataforma, porque esta era demasiado longa para poder ser percorrida em poucos segundos, e os comboios não esperam.

Quando, na última carruagem, o factor accionava o comando e fechava as portas, os que ainda corriam perdiam a esperança de entrar. Tenho a certeza de que alguns terão pensado com raiva que era má vontade, que ele podia ter esperado dois segundos mais. E de facto, algumas vezes, creio que o terá feito. Mas eu não tinha que me preocupar com isso. Bastava-me verificar que as portas estavam fechadas. Por esse motivo - para ter no retrovisor uma visão de todas as carruagens - devia parar sempre no topo da estação, junto do espelho rectangular da parede, e não no meio, como talvez parecesse mais lógico. Sobretudo aos que se irritavam por perderem o comboio, embora já estivessem na plataforma quando ele chegava.

No entanto, dentro de minutos, outro comboio vinha. Era essa, aliás, a vantagem do metro: havia sempre, logo a seguir, outro comboio, e portanto perder um era, a bem dizer, irrelevante. Muitas vezes me ocorreu que a vida deveria ser assim: com tantas as carruagens - devia parar sempre no topo da estação, junto do espelho rectangular da parede, e não no meio, como talvez parecesse mais lógico. Sobretudo aos que se irritavam por perderem o comboio, embora já estivessem na plataforma quando ele chegava. No entanto, dentro de minutos, outro comboio vinha. Era essa, aliás, a vantagem do metro: havia sempre, logo a seguir, outro comboio, e portanto perder um era, a bem dizer, irrelevante. Muitas vezes me ocorreu que a vida deveria ser assim: com tantas oportunidades que não tivesse importância perder algumas.

Mas na vida, pelo contrário, não havia oportunidades. Bastava ver, por exemplo, o que se passava para arranjar emprego. Liam-se anúncios, colocavam-se anúncios, ia-se a entrevistas, e, para qualquer lado onde se concorresse, havia centenas ou milhares de candidatos. E os lugares eram poucos, por vezes só um. No fim da entrevista diziam que telefonariam a comunicar o resultado. Ou que este seria negativo, se não se recebesse um telefonema, dentro de cinco ou oito dias. E depois não havia telefonema.

Fiquei por isso satisfeito quando consegui o emprego. Achei fácil, desde a formação inicial. Nos primeiros dias, quase tive prazer. Era tudo simples, bem coordenado, eficiente. Comecei como ajudante, passei a factor, e depois a maquinista. Sabia que com o tempo podia subir mais, chegar inclusive a chefe de estação, mas esse futuro sempre me pareceu remoto, ou pelo menos a uma distância considerável. Para já, contentava-me em ser maquinista.

Mas estou a afastar-me dos livros. Quais são os que prefiro? Policiais, claro, gosto sobretudo de policiais. De Agatha Christie, especialmente. Embora também leia outros, para dizer a verdade leio tudo o que encontro. Mas prefiro Agatha Christie. Poirot Investiga, Crime no Vicariato, Cartas na Mesa, O Misterioso Senhor Quinn. Por exemplo. Ou O Mistério das Cartas Anónimas. Ou O Assassinato de Roger Ackroyd. Não há como os policiais para nos levarem para longe de onde estamos. Não é que eu não gostasse de ser maquinista. Mas é uma vida solitária, conduzir comboios. Está-se no meio de gente, mas sozinho, e quase não se fala com ninguém. As pessoas correm no cais como formigas, provavelmente nem se vêem umas às outras, ou só de relance - também elas são apanhadas num mecanismo de movimentos alternados, correr-parar, sair-entrar, esvaziar-encher. Há uma certa cadência hipnótica nessa repetição de movimentos e na sucessão, sempre igual, das estações.

Por vezes, nos turnos da noite, eu tinha medo de adormecer. Então pensava no que tinha lido na véspera, tentava desmontar a história do fim para o princípio, e verificar que tudo encaixava e não faltavam nem sobravam peças. Colocava-me no papel de Poirot (Próxima Estação: Marquês de Pombal) e conduzia as investigações: quais eram os álibis das personagens, quem tinha sido a última pessoa a ver o morto com vida, e a que horas, a quem aproveitaria o crime. Uma coisa levaria a outra, sem rupturas. Sem saltar capítulos nem páginas. Eu tinha feito aquele caminho milímetro a milímetro, os olhos deslizando sobre as linhas do livro, como um bicho lento e voraz. Também agora o comboio deslizava nas linhas, devorava-as com os seus grandes olhos acesos. Como um bicho rápido e voraz. Tinha de seguir toda a extensão do percurso, não podia saltar desta linha para aquela, passar do Cais do Sodré directamente para a Bela Vista, ou voar do Campo Pequeno à Pontinha. Seguia, obedientemente, a linha verde, a vermelha, a azul ou a amarela. Conforme os dias. Ou os turnos. Hoje era a azul. (Próxima Estação: Jardim Zoológico) Houve uma noite em que sonhei que descia no Jardim Zoológico e abria as jaulas. Deixava uma girafa no Parque e punha o leão a comer as laranjas, debaixo das Laranjeiras. Embora no sonho o facto de o leão comer

laranjas me parecesse absurdo. Não era só eu que estava preso às linhas. Também as pessoas que corriam nas plataformas estavam presas a determinadas estações, em determinadas linhas. Corriam da estação onde moravam para a estação onde trabalhavam, e vice-versa (e isso era já uma sorte, porque havia quem ainda tivesse, além disso, de apanhar dois autocarros, um comboio suburbano ou o barco para a margem sul.) (Próxima Estação: Laranjeiras)

Mas era assim: não se podia morar na Baixa-Chiado, se se morava na Pontinha. Cada pessoa tinha o seu lugar, e o seu percurso. Aparentemente podiam entrar e sair onde quisessem, em todas as estações de todas as linhas - mas só aparentemente. A bem dizer, só nos passeios de domingo. Durante a semana as pessoas tinham percursos fixos, a que não podiam escapar.

Por falar em passeios de domingo, eu procurava sempre sítios altos, com amplas vistas. Miradouros, por exemplo. Santa Luzia, Santa Catarina, São Pedro de Alcântara, Castelo. Ou ia de barco atravessar o rio. Tinha um grande desejo de ar e de luz, o que é compreensível. À força de viver soterrado, debaixo das luzes do néon, iguais de dia e de noite, a superfície ganhava contornos prodigiosos. Pensava em lojas brilhantes, vitrinas enfeitadas, objectos que se ofereciam ao olhar de quem passava; pensava nas ruas debaixo da chuva, nos cafés cheios, no cheiro bom do café (Próxima Estação: Alto dos Moinhos) nos cigarros que se acendiam (uma das coisas que mais me custava no trabalho era a proibição de fumar). As ruas à chuva. Também nos livros de Agatha Christie muitas vezes chovia. Não, eu nunca tinha ido a Inglaterra. Gostaria de ver Londres, mas também gostaria de ver o campo, sempre ouvira gabar o campo inglês.

Agatha Christie também devia gostar do campo, porque a maior parte dos seus livros se passa em pequenas localidades provincianas, onde todas as pessoas se conhecem, têm estas profissões ou aquelas, estes hábitos, defeitos, virtudes e tiques, moram em casas com jardim, têm determinado tipo de cortinas, mobílias de estilo ou móveis antiquados, e muitas vezes chuva nas janelas. À primeira vista tudo aquilo nos é familiar, porque as personagens são iguais a qualquer pessoa, (Próxima Estação: Colégio Militar) parecem-se connosco ou com alguém que conhecemos, e por isso são-nos simpáticas. Em geral, julgo que não há pobres, ou não propriamente. (Verificar melhor, mas não me lembro de encontrar pobres.) Mas há os ricos, isso sim, e esses vivem cheios de conforto. Em Roger Ackroyd, por exemplo, há uma série de criados para umas cinco pessoas. Senão vejamos: a criada Elisa, a cozinheira, a segunda criada, a criada de cozinha, a criada russa, e Parker, o mordomo. Portanto seis, nada menos do que seis criados. Além do secretário. O que se chama viver bem, não pode haver duas opiniões sobre isso.

Mas a seguir verifica-se que este pequeno mundo, ao contrário do que parece, não é acolhedor nem seguro. (Próxima Estação: Carnide) As pessoas têm histórias, culpas, terrores, vícios secretos. Todas elas escondem qualquer coisa. A criada de mesa, Ursula Bourne, é a mulher de Ralph Paton, que parece ser o assassino, mas não é. A governanta solteirona, miss Russel, afinal tem um filho, toxicodependente. Flora não é namorada de Ralph Paton, mas do major Hector Blunt. O homem que cultivava abóboras afinal não é um cultivador de abóboras (Próxima Estação: Pontinha) é o detective Hercule Poirot. (Estação terminal. Mais uma vez. E agora o mesmo percurso, em sentido inverso.)

O que me irrita nos policiais (porque a verdade é que também me irritam) é que o autor nunca dá ao leitor todas as cartas, esconde sempre algumas na manga. Nunca consegui descobrir o assassino, mas não posso dizer que a culpa seja minha.

Em Roger Ackroyd, por exemplo, o autor diverte-se a gozar o leitor. Finge-se de cúmplice, dá-lhe inclusive um mapa da casa, do terraço e do jardim, e depois, como se não bastasse, fornece-lhe ainda um segundo mapa, desta vez da sala. O leitor, é claro, faz figura de estúpido e não descobre nada, apesar dos mapas. Mas o mordomo verifica que uma cadeira está fora do lugar habitual. (Próxima Estação: Carnide). Essa será a primeira ponta solta, a partir da qual Poirot começará a tirar as consequências. No fim ele encena o crime, reconstitui a cena. As personagens são empurradas para uma sala, de onde não podem sair sem que a verdade se esclareça. Entre elas, na sala-ratoeira, está o criminoso. Falta apenas chegar perto e tirar-lhe a máscara.

E então vemos, de rosto descoberto, o homem que matou. (Próxima Estação: Colégio Militar) Não é um rosto hediondo, quase sempre nos continua a ser familiar. Como no caso de Ackroyd, em que é enorme o efeito de surpresa: ninguém ia nunca pensar que o assassino é o médico simpático, que conta a história, e no entanto, desde o princípio, está a mentir. Sem que ninguém suspeite, evidentemente. A verdade é reposta e o jogo acaba. Temos a sensação de que se restabeleceu a ordem, das coisas e do mundo. Os inocentes são recompensados e os culpados recebem o castigo.

Um jogo infantil. A vida (Próxima Estação: Alto dos Moinhos) não é exactamente assim. Estes livros são muito moralistas, apesar dos cadáveres e dos crimes. Mas não deixamos de jogar o jogo, só porque o achamos infantil. É um passatempo, mas também os passatempos são terrivelmente sérios para quem os pratica, isto é, os ociosos e os ricos. Todos gostaríamos de ser ociosos e ricos e de poder gozar os passatempos.

Ler é uma excelente forma de passar o tempo, sempre achei. Na última página fico do lado dos inocentes e felizes. A história acabou e tive a satisfação da curiosidade satisfeita, porque fiquei a saber tudo. Ponto final. Posso passar a outro livro, outra aventura. (Próxima Estação: Laranjeiras). Pensei estas coisas e outras, um dia e outro dia, enquanto as estações se sucediam, e o comboio deslizava sobre as linhas. E assim poderia ter continuado, se de repente não me assaltasse a ideia de que podia trazer um livro, abri-lo no tablier ou sobre os joelhos, e ir lendo, um instante aqui e outro ali, quando o comboio parava. Com o auxílio de uma pequena pilha, se a luz da cabina e da estação não fosse suficiente.

Foi esta ambição que me perdeu. A princípio tudo ia bem, cheguei a ler vários livros deste modo, aproveitando todos os segundos, nas paragens. Mas depois isso não me pareceu suficiente para a minha fome de leitura, e experimentei continuar a ler dentro do túnel, depois de pôr de novo o comboio em marcha. Era perfeitamente possível, verifiquei com surpresa e regozijo, porque grande parte da condução era automatizada. Nessa altura senti-me no melhor dos mundos e felicitei-me por ser tão inteligente. Conseguia fazer o que mais gostava, dedicar-me a um passatempo nas horas de trabalho, e para cúmulo ainda era pago para isso. Podia não ter seis criados, como Roger Ackroyd, mas a minha situação não era menos invejável. Com a vantagem de eu não ser candidato a cadáver.

Estava longe de imaginar todavia que podia ser apanhado. Como o assassino. E na verdade pouco faltou para que me considerassem como tal. O que nunca julguei possível, porque eu tomava todas as precauções para que nada pudesse acontecer e ninguém corresse nenhum risco. Embrenhava-me na leitura, mas não perdia a noção da realidade em volta. Estava perfeitamente atento às estações, à entrada e saída das pessoas, ao momento em que o factor fechava as portas. Controlava tudo, ao milímetro, no espelho.

O que falhou então? Uma coisa mínima, ridícula: A fita magnética descontrolou-se e ficou uma estação atrasada. Anunciava por exemplo “Próxima Estação: Arroios” quando chegávamos aos Anjos, ou “Próxima Estação: Intendente” quando íamos a chegar ao Martim Moniz. Não dei conta, embrenhado na leitura não ouvia a voz da gravação. Concentrava-me nas linhas, do livro e do comboio, atento à circulação no sentido certo, evitando tudo o que pudesse prejudicar ou atrasar a marcha. Todo eu era olhos, e esqueci os ouvidos, ou eles esqueceram-se de mim e abandonaram-me.

Foi esse pormenor que me perdeu. Os passageiros claro que se aperceberam da dessincronização da fita, mas ninguém se preocupou minimamente com isso. Ninguém foi burro de sair na estação errada, de acreditar que estava no Martim Moniz, se lá fora, na parede, estava escrito Rossio. Ninguém se incomodou - excepto um dos passageiros, que se fixou nesse detalhe e veio até à cabina onde eu estava, para me avisar do descontrolo da fita. Imagino que abriu a boca, certamente para dizer isso, mas não disse nada, ficou de boca aberta, do lado de lá do vidro, a olhar para mim e para o livro que eu tinha aberto em frente. Deduzi isso, e também que a seguir foi participar ao chefe da estação, porque fui apanhado em flagrante com o livro, na estação seguinte. Tentei escondê-lo, obviamente, mas não o podia fazer desaparecer. Ali estávamos, portanto, na cabina-ratoeira, eu e o corpo de delito. Perdi o emprego e, segundo parece, ainda tive sorte de não ter sido julgado por pôr em risco a vida alheia, e ser considerado candidato a homicida. O que, segundo ouvi, só não aconteceu para não dar má imagem da empresa, e a administração do Metro não poder ser acusada de negligência, na escolha e no controle dos funcionários.

De um instante para o outro, fiquei na rua. Desde então, e já lá vão muitos meses, estou à procura de outro emprego, que cada vez parece mais difícil de conseguir, à medida que o tempo passa. Aparentemente, agora teria muito tempo para ler. No entanto tudo o que leio são anúncios - essa preocupação, e a ida a algumas entrevistas que terminam sempre em exclusões, ocupa-me os dias. No entanto, mesmo que tivesse muito tempo para mim, não sei se leria como antes. Embora me envergonhe de o dizer, tenho uma saudade imensa de ler na cabina de maquinista. Não porque quisesse pôr em risco a vida de ninguém, mas porque lá dentro tudo se ajustava tão perfeitamente. No comboio e no livro, as linhas eram de certo modo paralelas. Ler também era seguir assim, por um túnel escuro, e chegar, de quando em quando, a uma plataforma iluminada.

Teolinda Gersão in *Histórias de Ver e Andar*.
Lisboa: Dom Quixote, 2002

Depois de ler atentamente o conto *O Leitor* de Teolinda Gersão, responda a este questionário.

1. Que lugar ocupam os livros na vida do narrador-personagem?
2. *E na sua, que lugar reserva para os livros?*
3. Que motivos explicam o gosto do narrador-personagem pela leitura?
4. *E a si, que motivos o levam a gostar ou não de ler?*

5. Para entender bem um livro é necessário fazer-lhe muitas perguntas. Indique as perguntas que o narrador faz aos livros de Agatha Christie.
6. Elabore três perguntas a fazer a este conto, para compreender melhor o seu sentido profundo.
7. Para tentar descobrir o mistério dos livros policiais, o narrador lê a história e depois desmonta-a do fim para o princípio. Releia o último parágrafo e explique em que medida ele ajuda a compreender o sentido simbólico do conto.
8. O narrador-personagem diz que o autor *nunca dá ao leitor todas as cartas* para perceber o texto. Será que as viagens de metro deste conto têm apenas um sentido denotativo? Tendo em conta o título do conto, parta à descoberta do possível sentido simbólico de tais viagens.
9. O narrador-personagem manifesta alguns hábitos associados ao acto de ler.
 - 9.1. Indique os contextos em que ele gostava de ler.
 - 9.2. Indique outras manias dele, associadas ao acto de ler.
 - 9.3 *Falando agora de si, onde é que gosta mais de ler? Porquê?*
 - 9.4. *Refira outros hábitos com que goste de acompanhar a leitura.*
10. O narrador-personagem reflecte sobre questões relacionadas com a vida profissional.
 - 10.1. Que dificuldades encontrou ele para arranjar emprego?
 - 10.2. Qual o seu percurso dentro da empresa onde trabalhava?
 - 10.3. *Refira quais são as suas expectativas em relação ao seu futuro profissional.*
 - 10.4. Indique o motivo pelo qual o narrador-personagem perdeu o emprego.
 - 10.5. Será que tal motivo deve ser interpretado como uma crítica ao gosto de ler, ou como uma falsa pista do autor, tal como acontece nos livros policiais? (Faça uma lista de argumentos a favor de cada uma destas e /ou

outras hipóteses. Esta questão deverá dar origem a um debate na sala de aula.)

BOM TRABALHO E.....

BOAS LEITURAS!!!!!!!





Síntese das características dos Textos do Domínio Transaccional estudados

O **Requerimento** - é a forma do cidadão se dirigir à autoridade, solicitando um benefício, isto é, a satisfação de um interesse. Compreende os seguintes elementos:

- nome da autoridade, cargo por ele ocupado e órgão requerido - colocam-se na parte superior direita;
- identificação do requerente - é indispensável e deve apresentar todos os dados julgados necessários ou convenientes: nome, número do bilhete de identidade, estado civil, profissão, morada, número de contribuinte, etc.
- pedido ou objecto do requerimento - deve conter circunstâncias, ocorrências e situações anteriores que possam, aos olhos da autoridade, justificar o pedido;
- "pede deferimento" - deferir é satisfazer o pedido, usando-se frequentemente esta expressão com o significado de que o autor do requerimento espera que o seu pedido seja atendido;
- local, data e assinatura - são os elementos por que termina este documento.

A **Declaração** - é uma exposição oficial de uma situação ou de um facto, em que alguém assume a responsabilidade pelos factos enunciados. Há diversos tipos de declarações: i)amigável, ii)de amor, iii)de guerra, iv)de presença, v)de rendimentos, vi) de direitos... sendo formalizada por escrito, assinada e carimbada pelo declarante, tem a credibilidade de um acto público.

Características da linguagem da Declaração:

- utilização de registo formal;
- recurso a palavras e expressões específicas: certifica, o declarante,...
- fórmula introdutória generalizada: para os devidos efeitos,...
- uso de verbos declarativos: declarar, atestar, confirmar,...

- emprego da 1ª ou 3ª pessoas do singular, consoante a finalidade da declaração.

Estrutura da declaração:

- abertura: identificação da entidade declarante;
- encadeamento: identificação da pessoa que solicita a declaração e finalidade da mesma;
- fecho: local, data e assinatura do declarante.

O **Regulamento** é um texto que enumera os direitos e as obrigações a serem seguidos por pessoas que participam de sociedades, clubes, condomínios, etc., estabelecendo normas de funcionamento. É, também, o conjunto de normas destinadas à orientação de uma determinada actividade ou situação; as regras devem ser redigidas com clareza e objectividade e surgir organizadas do geral para o particular, sendo atribuído um parágrafo numerado a cada ideia.

Características do discurso no Regulamento:

- registo formal
- linguagem denotativa
- frases do tipo declarativo
- uso de numerais ordinais e cardinais na identificação das normas
- utilização da 3ª pessoa do singular.

Estrutura do Regulamento:

1. preâmbulo
2. normas gerais
3. competências
4. direitos
5. deveres
6. sanções
7. disposições finais

A **Acta** é o relato oficial de decisões tomadas em assembleias, reuniões ou conselhos. O documento é elaborado pelo secretário que, no decurso da reunião, vai tomando apontamentos com vista à elaboração de um texto prévio. Este

texto, depois de aprovado pela Assembleia Geral, no final da reunião, é que corresponde à acta propriamente dita.

Regras de redacção da Ata:

- estilo simples, conciso e claro;
- sem abreviaturas;
- números e datas por extenso;
- intervalos em branco, entrelinhas e rasuras são eliminadas com traços, para evitar adulterações.

O **Relatório** é uma narração de factos visando a orientação de um superior hierárquico na tomada de decisões. Nele estão contidas informações relevantes que permitirão a análise e o julgamento de uma dada situação. A sua redacção deve ser imparcial, estando o seu conteúdo baseado na verificação pessoal ou em fontes fidedignas. À cabeça do relato figuram as razões que determinaram a sua elaboração. O texto termina com a análise do assunto e com propostas de soluções para o caso em estudo.

Técnicas de redacção do Relatório:

- frases curtas;
- alíneas;
- parágrafos frequentes;
- precisão de vocabulário;
- destaque dos pontos de desenvolvimento.

O **Ofício** – Participação escrita em forma de carta que as autoridades, as secretarias, as associações, etc., endereçam aos seus subordinados, iguais ou superiores, em objecto de serviço público ou particular.

A **Circular** – O seu objectivo é comunicar uma informação, por exemplo, mudança de direcção ou telefone, mudança pessoal, abertura de uma nova dependência ou programa, alteração de preço ou condições de venda, anúncio de visitas, termo de um serviço, encerramento para férias, etc.

As cartas de apresentação e candidatura são divididas em 3 partes principais:

- Cabeçalho - o início das cartas deve conter a identificação do destinatário e do remetente e pode conter também o local e data de envio; por vezes também é possível colocar o assunto que deve incluir a referência do anúncio respondido;
- Corpo da carta - esta é a parte mais importante e inclui a origem da oferta de emprego com a indicação do cargo ao qual se concorre, o motivo da candidatura e quais as características que tem para oferecer e porque irão ser positivas para o empregador; as frases devem ser claras e concisas para não permitir ambiguidades de interpretação e dificuldade de compreensão;
- Conclusão - o final da carta deve mencionar a forma de ser contactado.

A apresentação das cartas deve ser bem cuidada e obedecer a algumas regras:

- simplicidade - a linguagem utilizada deve ser simples, as frases curtas e as ideias fundamentais devem estar contidas em poucas linhas;
- manuscrita - alguns empregadores valorizam as cartas de apresentação manuscritas pois fornecem mais alguns dados sobre a personalidade do candidato;
- formatação da carta - a carta deve estar escrita com uma letra legível, não demasiado pequena, obedecendo às margens do papel, e sem grandes destaques como sublinhados ou tipo de letra maior;
- espaçada - as cartas tornam-se mais legíveis quando se espaçam bem as linhas e parágrafos, dispondo o texto de uma forma homogénea sobre a folha de papel, mantendo uma estrutura equilibrada.

[Rascunho da carta, antes de ser aprovada e assinada por um elemento da Direcção]

Silvalde,de 2011

Ex.mo Senhor:

Assunto: Pedido de empréstimo de vestuário.

Somos uma turma do 12º ano do Curso Profissional de Técnico de Turismo da **Escola Básica e Secundária Domingos Capela** (Silvalde – Espinho) e vimos por este meio solicitar a V. Ex.a o empréstimo de trajes típicos que possam ser adequados ao século XVII (Barroco), para um Serão de Homenagem a José Saramago, no dia 6 de Maio, ao longo do qual serão recriadas cenas do *Memorial do Convento*, sendo para tal necessário trajes adequados.

No fundo, pretendemos saias longas, corpetes, e todo o tipo de indumentária da época de D.João (As senhoras nobres usam perucas altas, vestidos muito rodados, geralmente com armação, e o homens usam sobretudo calções e casacos, perucas «à Marquês de Pombal» e collants. Já as mulheres do povo usam saias rodadas, avental comprido, camisa e espécie de colete de atilhos, enquanto os homens usam camisas grosseiras e calças frequentemente curtas, tudo com aspecto desgastado).

Como estamos a organizar uma actividade escolar, não temos possibilidades para pagar qualquer importância pelo empréstimo.

Comprometer-nos-íamos a devolver tudo nas melhores condições e aproveitamos, desde já, para convidar todos os interessados a comparecer no evento.

Agradecendo antecipadamente a atenção e a resposta de V. Ex.a, apresentamos os nossos melhores cumprimentos,

Pel' A turma do 12ºA

O Director do Agrupamento,

(António Sá)



[Exemplar do inquérito e alguns exemplos de respostas, comentadas por nós]



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

Inquérito anónimo sobre *Os Lusíadas*

Por favor, assinale se estudou até ao 9º ano__ ou o 12º ano__ e há quantos anos ____ . Agradecemos que seja sincero e não faça qualquer pesquisa para podermos averiguar o que reteve do estudo d' *Os Lusíadas* e ajudar os nossos alunos. Não se preocupe com frases, basta responder por tópicos.

1- Gostou de estudar *Os Lusíadas*? _____

1.1- Por que razão? _____

2 – Considera que é uma obra “difícil”? _____

2.1- Por que razão? _____


3-Diga o que sabe sobre *Os Lusíadas* (de que fala, tudo o que lhe ocorrer; pode usar o verso da folha)

Agradecemos a sua colaboração!

Nelma Patela



Transcrição: 1: Sim; 2: Sim; 2.1: Tem palavras difíceis; 3: Fala sobre a viagem que Camões fez à Índia em que perdeu um olho e lutou contra o Adamastor.

 Instituto da Língua Portuguesa **Inquérito anónimo sobre *Os Lusíadas***

Por favor, assinale se estudou até ao 9º ano__ ou o 12º ano__ e há quantos anos ____ . Agradecemos que seja sincero e não faça qualquer pesquisa para podermos averiguar o que reteve do estudo d' *Os Lusíadas* e ajudar os nossos alunos. Não se preocupe com frases, basta responder por tópicos.

1- Gostou de estudar *Os Lusíadas*? Sim

1.1- Por que razão? _____

2 – Considera que é uma obra “difícil”? Sim

2.1- Por que razão? Tem palavras difíceis

3-Diga o que sabe sobre *Os Lusíadas* (de que fala, tudo o que lhe ocorrer; pode usar o verso da folha)

Fala sobre a viagem que Camões fez
à Índia em que perdeu um olho e
lutou contra o Adamastor

Agradecemos a sua colaboração! Nelma Patela

Deste inquirido, destacamos a (com)fusão entre a vida de Camões e a viagem de Vasco da Gama que narra. Além desta confusão, que pode indiciar o conhecimento de uma viagem semelhante levada a cabo pelo autor, é de salientar que o inquirido reteve o facto de se tratar de uma viagem até à Índia, bem como a figura do Adamastor.

Por favor, assinale se estudou até ao 9º ano ☒ ou o 12º ano ☐ e há quantos anos 20. Agradecemos que seja sincero e não faça qualquer pesquisa para podermos averiguar o que reteve do estudo d' *Os Lusíadas* e ajudar os nossos alunos. Não se preocupe com frases, basta responder por tópicos.

- 1- Gostou de estudar *Os Lusíadas*? Mais do menos
 1.1- Por que razão? Porque era muito complicado e tinha muitas figuras de estilo
 2 – Considera que é uma obra “difícil”? Sim
 2.1- Por que razão? Porque tinha muitas figuras de estilo e frases longas

3-Diga o que sabe sobre *Os Lusíadas* (de que fala, tudo o que lhe ocorrer; pode usar o verso da folha)

É muito comprido e fala de uma viagem que Camões fez à Índia e sobre um monstro que eles encontram, Inês de Castro, etc.

Agradecemos a sua colaboração!

Nelma Patela

Deste inquirido, destacamos a visão da obra em função das “muitas figuras de estilo e frases longas” – a questão da análise formal exaustiva – e, ainda, a confusão entre Camões e Vasco da Gama. Os episódios referidos são o Adamastor e Inês de Castro.

Transcrição: 1: Sim; 1.1: Porque era giro; 2: Sim; 2.1: Porque tem muita coisas (figuras de estilo) para decorar; 3: Fala sobre Vasco da Gama e a sua viagem à Índia. Pelo meio fala da história de Portugal. Tem muitas lendas e metáforas. Eu, achei giro.

Inquérito anónimo sobre *Os Lusíadas*

Por favor, assinale se estudou até ao 9º ano ☒ ou o 12º ano ☐ e há quantos anos 4. Agradecemos que seja sincero e não faça qualquer pesquisa para podermos averiguar o que reteve do estudo d' *Os Lusíadas* e ajudar os nossos alunos. Não se preocupe com frases, basta responder por tópicos.

1- Gostou de estudar *Os Lusíadas*? Sim

1.1- Por que razão? Porque era giro

2 - Considera que é uma obra "difícil"? Sim

2.1- Por que razão? Porque tem muita coisa (figuras de estilo) para decorar

3-Diga o que sabe sobre *Os Lusíadas* (de que fala, tudo o que lhe ocorrer; pode usar o verso da folha)

Fala sobre Vasco da Gama e a sua viagem à Índia. Pelo meio fala da história de Portugal. Tem muitas lendas e metáforas. Eu, achei que era giro

Agradecemos a sua colaboração!

Neima Patela

Deste inquirido, salientamos novamente a valorização da forma – “figuras de estilo” e o facto de colocar no mesmo plano “lendas e metáforas”. No entanto, este inquirido revela saber que a história de Portugal é narrada ao longo da viagem de Vasco da Gama.

Transcrição: 1: Mais ou menos; **1.1:** Apesar de ter achado a história em si, cativante e que o enredo era interessante, a análise excessiva de figuras de estilo, orações(...) fez com que fosse perdendo o interesse pela obra. **2:** Mais ou menos; **2.1:** Após uma segunda leitura é geralmente mais fácil perceber a obra mas acho que a linguagem é um pouco difícil e desatualizada, muitas palavras são aquilo a que chamo de vocabulário morto. **3:** Os Lusíadas é um conjunto de várias histórias, sobre Portugal. Inicialmente Camões usa personagens da mitologia grega o que não era bem visto na altura. Conta a história de amor proibido de D. Inês de castro e D. Pedro; o cabo das Tormentas e o Adamastor; a partida das naus dos marinheiros; e uma série de outras histórias...

Inquérito anónimo sobre Os Lusíadas

Por favor, assinala se estudou até ao 9º ano ☒ ou o 12º ano ☐ e há quantos anos 1. Agradecemos que seja sincero e não faça qualquer pesquisa para podermos averiguar o que reteve do estudo d' Os Lusíadas e ajudar os nossos alunos. Não se preocupe com frases, basta responder por tópicos.

1- Gostou de estudar Os Lusíadas? Isaio ao menos

1.1- Por que razão? Apesar de ter achado a história em si cativante e que o enredo era interessante, a análise excessiva de figuras de estilo, depois (...) fez com que fosse perdendo o interesse pela obra

2 - Considera que é uma obra "difícil"? Isaio ao menos

2.1- Por que razão? Após uma segunda leitura é geralmente mais fácil perceber a obra mas acho que a linguagem é um pouco difícil e desatualizada, muitas palavras são aquilo que chamo de vocabulário morto.


-Diga o que sabe sobre Os Lusíadas (de que fala, tudo o que lhe ocorrer; pode usar o verso da folha)

Os Lusíadas é um conjunto de várias histórias, sobre Portugal. Inicialmente Camões usa personagens da mitologia grega o que não era bem visto na altura. Conta a história do amor proibido de D. Inês de Castro e D. Pedro. O cabo das Tormentas e o Adamastor, a partida dos marinheiros; e uma série de outras histórias...

Agradecemos a sua colaboração! Nelma Patela

Este inquirido revela um maior conhecimento global da obra, em relação a outros inquiridos, pois compreende que esta inclui “um conjunto de várias histórias, sobre Portugal” e, além do Adamastor e de Inês de Castro, refere “a partida das naus dos marinheiros; e uma série de outras histórias...”, assim como a presença de figuras mitológicas, ainda que considere “que não era bem visto na altura” quando, na verdade, se trata de uma componente importante do modelo seguido pelo autor. Este conhecimento não impede o inquirido de também considerar que a “análise excessiva de figuras de estilo, orações(...) fez com que fosse perdendo o interesse pela obra”.

Transcrição: 1: Sim; 1.1: Porque é muito bonito; 2: Muito; 2.1: Porque é muito difícil; 3: Tem muitos deuses, tem um monstro e Camões afogou-se.

 Inquérito anónimo sobre *Os Lusíadas*

Por favor, assinale se estudou até ao 9º ano X ou o 12º ano ____ e há quantos anos 12. Agradecemos que seja sincero e não faça qualquer pesquisa para podermos averiguar o que reteve do estudo d' *Os Lusíadas* e ajudar os nossos alunos. Não se preocupe com frases, basta responder por tópicos.

1- Gostou de estudar *Os Lusíadas*? Sim

1.1- Por que razão? Porque é muito bonito.

2 – Considera que é uma obra “difícil”? Muito

2.1- Por que razão? Porque é muito difícil.


3-Diga o que sabe sobre *Os Lusíadas* (de que fala, tudo o que lhe ocorrer; pode usar o verso da folha)

Tem muitos deuses, tem um monstro e camões afogou-se.

Agradecemos a sua colaboração! Nelma Patela

Este é mais um exemplo de confusão: este inquirido destaca que “Camões afogou-se”, o que nada tem a ver com a obra, apenas com o facto de este ter feito uma viagem semelhante e ter naufragado, salvando a nado *Os Lusíadas*.

Transcrição: **1:** Não; **1.1:** Porque achei que era secante; **2.1:** Porque a história tem mais histórias dentro (Portugal); **3:** Foi escrito por Camões no século XVI e fala sobre uma viagem em que Camões acha que não se pensa nos poetas. É escrito em versos que rimam com sempre as mesmas rimas.

 Agrupamento de Escolas
Inquérito anónimo sobre Os Lusíadas

Por favor, assinale se estudou até ao 9º ano__ ou o 12º ano X e há quantos anos 6. Agradecemos que seja sincero e não faça qualquer pesquisa para podermos averiguar o que reteve do estudo d' Os Lusíadas e ajudar os nossos alunos. Não se preocupe com frases, basta responder por tópicos.

1- Gostou de estudar *Os Lusíadas*? Não

1.1- Por que razão? Porque achei que era secante

2 – Considera que é uma obra “difícil”? Sim

2.1- Por que razão? Porque a história tem mais histórias dentro (Portugal)

3-Diga o que sabe sobre Os Lusíadas (de que fala, tudo o que lhe ocorrer; pode usar o verso da folha)

Foi escrito por Camões no século XVI e fala sobre uma viagem em que Camões ~~se acha~~ acha que não se pensa nos poetas. É escrito em versos ~~estrofas~~ que rimam com sempre as mesmas rimas

Agradecemos a sua colaboração! Nelma Patela

Este inquirido revela a visão de um aluno que frequentou o 12º ano, ano esse em que o que é estudado n' *Os Lusíadas* é precisamente relativo aos comentários e pensamentos do poeta.

GRUPOS DE NÍVEL

Temos consciência de que a criação de grupos de nível, ou de grupos de perfis, na sala de aula, é controversa. Para muitos profissionais e investigadores, este é um assunto tabu, que não tem que ser debatido, argumentando que as turmas têm de ser heterogéneas. Até porque um bom aluno pode e deve ajudar um colega menos interessado ou com mais dificuldades, explicando-lhe ‘a matéria’ numa linguagem mais acessível.

- Mas será realmente o que acontece?

Durante longos anos, não questionando estas teorias estudadas na licenciatura, optámos por misturar alunos com mais sucesso com outros que obtêm resultados menos positivos, julgando assim contribuir para uma democratização, uma igualdade que, em boa verdade, não existe e, a nosso ver, nem tem de existir. Somos todos diferentes, aprendemos de modos diferentes, somos detentores de diversos tipos de inteligências e desenvolvemos mais umas do que outras. A nossa experiência tem mostrado que acabam por ser quase sempre os mesmos alunos a querer participar activamente nas aulas, intervindo, respondendo. Esforçamo-nos por colocar questões aos alunos com mais dificuldades e, frequentemente, estes acabam por ser asfixiados pelos colegas que se sobrepõem, que aproveitam o silêncio que o colega faz, por insegurança, para reflectir, ou por qualquer outra razão, e respondem por eles. Antes de optarmos por experimentar os grupos de nível, passámos pela preparação de questões dirigidas a determinados alunos, com diferentes graus de dificuldade, esperando que cada aluno possa ter a oportunidade de responder positivamente às nossas solicitações. Contudo, constata-se que há constantes discrepâncias na realização de actividades: enquanto alguns alunos as acabam com rapidez e facilidade, outros, com mais dificuldades, acabam frequentemente por não as concluir, sabendo que se passará à correcção. E vão permanecendo as dúvidas. Por conseguinte, acreditamos actualmente que a formação de grupos de nível pode ser uma opção muito positiva, desde que nos ajude a tomar melhores decisões pedagógicas. Vejamos os argumentos, recordando que a escola:

- (i) é pensada como uma instituição dedicada ensinar
- (ii) tem por missão ensinar de maneira a que cada um aprenda;
- (iii) pretende ser organizada de modo a promover percursos educativos de qualidade e diferenciados para cada aluno.

Pelo exposto, a criação de grupos um pouco mais homogéneos de alunos com rendimento escolar diferenciado pode fazer todo o sentido sobretudo se a intenção não for criar um grupo de alunos com menor rendimento sobre o qual podem recair diversos estigmas. Se, por outro lado, a intenção for recorrer a uma estratégia pedagógica deliberada que visa transitoriamente diversificar tarefas, adaptar a diferentes perfis, e ainda recuperar aprendizagens

não alcançadas, então, esta opção fará todo o sentido: estar-se-á a favorecer mais e melhores aprendizagens em alunos muito diferentes.

- E nesse caso, por que não arriscar?

É por essa razão, para poder diferenciar e assim actuar em vários campos, ou seja, ajudar os alunos com piores resultados a melhorar, os ‘médios’ a serem ‘bons’, e os ‘bons’ a serem ‘excelentes’, que dividimos cada turma de 7º ano em três níveis. Obviamente, propomos a divisão à turma da forma mais positiva possível, de modo a não ferir sensibilidades. Para aplicar os nossos exercícios diferenciados, com diferentes graus de dificuldade, visando aprimorar um ou outro domínio, ou mesmo seleccionar questões mais simples para os alunos com mais dificuldades – dando assim voz aos que não a têm, em sala de aula, por recearem responder e falhar, ou por serem esmagados pelas prontas respostas de colegas ‘melhores’ – torna-se mais exequível se essa divisão for física, isto é, por exemplo, por filas. Deste modo, podemos agir sem ter de saber de cor em que nível se encontra o aluno: olhamos para rostos, não para números, e não é fácil esquecer, deixar de lado alguns alunos. Queremos com isto dizer que se torna mais fácil dirigir as questões e até mesmo as actividades mais simples para uma secção do que ter de pensar constantemente a quem dirigir que questão. Porque o caminho concreto da aprendizagem a fazer na escola, em cada momento, tem de ser feito com eles e por eles.

A opção de três grupos de nível, e não, por exemplo, quatro, obedece a um critério logístico: na nossa escola, as salas estão divididas em três filas. Explicamos devidamente a intenção desta reconfiguração da sala de aula. E, para ‘adoçar’ a medida porventura desconfortável ao início, formamos os seguintes grupos metafóricos:

Mousses de Chocolate: um doce delicioso de que todos gostam, mas com o qual é necessário algum cuidado pois «desliza» com facilidade. Estes alunos ficam na fila da nossa direita, mais perto.

Petits Gâteaux (bolo de chocolate recheado de fondant de chocolate): outra delícia, mais sólida, que requiere todavia algum cuidado, na medida em que o interior é cremoso, podendo facilmente deslizar. Este grupo fica na fila central.

Ferrero Rocher: fantásticos e sólidos, com embalagem dourada, mas bem no interior, se não houver cuidado, existe uma parte pequenina cremosa, pelo que não nos devemos iludir com a textura mais rija. Pretendemos fazer sentir a estes alunos que são bons mas que devem empenhar-se para se manterem neste nível.

FERRERO	PETITS	MOUSSES	J
ROCHER	GÂTEAUX	DE	A

		CHOCOLATE	N
			E
Secretária do professor			L
			A
			S

Distribuição dos alunos por níveis na sala de aula

Torna-se assim frequente haver questões destinadas apenas ao grupo das Mousses, antes de serem colocadas outras, com maior grau de exigência, destinadas aos outros grupos, o que permite dar voz aos silenciosos. Com estes nomes deliciosos, nenhum aluno se sente inferiorizado. As reacções, após a implementação, são diferentes: enquanto alguns alunos vão perguntando quando poderão passar para o nível seguinte – o que não tínhamos previsto em termos logísticos e obriga a dividir em duas partes cada fila – surge também um movimento inesperado de alunos – ambos do grupo dos Petits Gâteaux – que pedem para se sentarem junto do grupo das Mousses nas aulas com diálogo vertical e horizontal, para deste modo terem a oportunidade de participar mais. Trata-se, naturalmente, de alunos com um elevado grau de timidez, que afirmam sentir-se melhor no outro grupo, podendo participar sem serem interrompidos por outros mais rápidos.

Esta divisão é, quanto a nós, um pouco grosseira, já que consideramos que o ideal seria fazer subdivisões, inclusivamente por competências, já que alguns alunos se destacam mais na compreensão oral e outro, por exemplo, na expressão escrita. Sublinhamos ainda que não encaramos a diferenciação pedagógica enquanto ensino individualizado para cada aluno, mas antes enquanto promoção de um ensino que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos na sala de aula, através de ambientes diversificados. Em síntese, defendemos o uso de recursos variados para diferentes estilos de aprendizagem, propondo tarefas mais desafiadoras aos melhores alunos para que não desmotivem, antes progridam, e mais simples, mais parcelares para aqueles que revelam mais dificuldades.

1-Novembro 2012; 2-Março 2013; 3- Junho 2013															
	Leitura			Compreensão E Expressão oral			Gramática			Escrita			PERFIL		
<u>Nomes</u>	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Alexandre 1	3	4	4	3	4	4	2			3	4	4	3.P.G	↑F-	F
Andreia nº2	2	3	3	2	4	4	1			1	2+	3	1,5-M	↑M/ PG	↑P G

António	-	-	-	-	-	-	-	-								
Bruno S. nº4	2	3+	4	3	3	3	2			2	3	3	2- M	↑PG	=	PG
Bruno M. 5	4	4	4+	3	3	3	3			3	4	5	3 PG	=PG ↑	↑ F	
Bruno P. nº6	1	2	2	2	2	3	1			1	2	2	1 M	M	= M	
Catarina nº8	4	4	5	3	4	4	4			4	4+	5	4 Ferr	=F	= F	
Cátia D. nº9	2	4	3	3	3	4	2			2	4	4	2 Mo	↑PG	=	PG
Cristina nº11	3	4	4+	3	4	5	3			3	4	4	3 PG	=PG ↑	↑ F	
Daniela, 12	5	5	5	4	4	4	4			4	5	5	4.5 Fer	↑F	= F	
Diogo nº13	3	4	4	3	4	4	3			2	3	4	2/3 PG	=PG ↑	=	PG
Inês nº14	4	5	5	3	4	4	3			3	4	4	3- PG	↑F	= F	
Irene nº15	2	3	4	3	3	3	2			2	3-	3	2Mou	↑PG	=	PG
Joaquim.16	5	5	5	4	5	5	4			5-	5	5	4,5 F	=F	= F	
Jorge nº17	2	3	3	3	3	3	2			2	3	3	2-M	↑PG	=	PG
L. Tadeu	3	4	4	3	4	4	3			2	3	4	3- PG	=PG ↑	=	PG
Leonardo	4	5	5	4	4	4	3			3	4	4	3+ Fer	=F↑	↑ F	
Márlon nº21	3	4	4	3	4	4	3			3	4	4	3- P.G	=PG ↑	=	PG

Miguel nº22	4	4	4	3	3	3	3			2	4	4	3 -	=PG	=
													P.G	↑	PG
Ricardo nº23	4	5	5	4	4	5	4			4	5	5	4- F	=F↑	= F
Ruben	2	3	3	3	3	3	2			2	2+	3	2- M	=M↑	↑ PG
Rui nº25	4	4	4	4	4	4	3			2	4	4	3- PG	=F ↑	= F
Sérgio -26	2	3	2	2	3	2	2			1	2	2	2- M	↑PG	= PG
Vera	1	2	2	1	3	3	1			1	2-	3	1-M	M ↑	= M
Valentín	--	-	-	-	-	-	-	-	-				PLNM		
NB: A coluna 'Gramática' não é preenchida por haver conteúdos estanques. O caderno de Actividades prevê diferentes graus de dificuldade. <i>Legenda: M-Mousses; PG- Petits Gateaux; F - Ferrero; as setas indicam subida</i>															

Tabela 1- GRelha de acompanhamento de evolução dos perfis.

Esta grelha é construída para nos permitir visualizar a evolução, a mobilidade entre grupos. São feitos registos de três momentos de avaliação para posicionar os alunos num dos três grupos, em cada uma das quatro competências nucleares – i) leitura, ii) compreensão e expressão oral, iii) gramática e iv) escrita. Em relação à gramática, o item só é preenchido no primeiro momento, pois apercebemo-nos que o caderno de actividades dos alunos prevê exercícios com diferentes graus de dificuldade, pelo que essa questão acaba por ser pouco pertinente. Para cada uma destas competências, atribuímos, com base nos elementos de avaliação, um nível de 1 a 5, coincidido com os níveis a atribuir no terceiro ciclo. O primeiro momento, para o qual usamos a cor verde, ocorre em Novembro de 2012, o segundo, assinalado a vermelho, em Março de 2013, e o último, assinalado a roxo, em Junho 2013. A ponderação dos níveis atribuídos na quatro competências traduz-se num nível global que se encontra na coluna 'Perfil' que, por sua vez, se encontra subdividida nos três momentos de avaliação por nós criados. As setas são a forma encontrada para realçar as subidas ou descidas dos alunos nos diferentes momentos. Esta mobilidade nos três grupos é constantemente discutida entre alunos e docente, e vão sendo criados grupos intermédios, sendo a intenção por detrás destas alterações a motivação dos alunos através do reconhecimento da sua progressão. Em meados do primeiro período, ou seja, quando esta divisão é feita, temos 9 Mousses, 9 Petits Gâteaux e 5 Ferrero Rocher. Em meados do período seguinte, o número de Mousses, ou seja, de alunos com pior desempenho, fica reduzido a 4, o que aumenta o número de Petits Gâteaux para 11 e de Ferrero Rocher para 8. No final do ano lectivo, constatamos uma nova redução de Mousses, que são agora apenas 2, mantendo-se o número de 11 Petits Gâteaux ,e passando a haver agora 10 Ferrero Rocher. Dois alunos, pelas suas especificidades, não entram nestes perfis: o António,

que muda de turma, ingressando num curso de carácter profissional, assim como o aluno Valentín, para quem o Português não é Língua Materna (PLNM).

Uma vez feitos os grupos de nível, um número significativo de aulas é organizado em função dos mesmos, com actividades diferenciadas. Por exemplo, no dia do teste intermédio de 9º ano, que ocorre a nível nacional em Janeiro, propomos aos Ferrero a resolução em grupo do mesmo (sem fazer os exercícios gramaticais, visto que houve mudança terminológica), enquanto os Mousse resolvem um teste formativo do manual. Os Ferrero sentem-se lisonjeados por conseguirem resolver um teste de 9º ano, havendo no entanto uma aluna deste grupo que pede para auxiliar os colegas Mousse na sua tarefa: concordamos, explicando o conceito de “ajudar” por oposição ao de resolver na vez dos colegas. Estando dois grupos ocupados, dedicamo-nos à análise interpretativa de imagens com o grupo do Petits Gâteaux.

É também tendo em conta os grupos de nível que propomos ao grupo dos Ferrero a tarefa de ler, ou seja, numa fase inicial, descodificar o texto, as palavras, o conteúdo dos versos que compõem o episódio do *Consílio dos Deuses*, na turma A, e *da Ilha dos Amores*, na B. A missão confiada consiste na leitura directa de excertos do texto épico, cujas cópias referentes aos episódios em causa facultamos, seguida do seu confronto com outros textos, que lhes permitimos pesquisar em diferentes suportes, que contribuam para a compreensão dos episódios. Entendemos por ‘outros textos’ não apenas versões em prosa da epopeia, como ainda textos sobre os mesmos, encontrados em manuais escolares e enciclopédias e também, como é natural no nosso milénio, na internet. Começamos por explicar a todos os alunos a acção d’*Os Lusíadas*, isto é, que se trata da narração da viagem de Vasco da Gama de Lisboa até à Índia ao longo da qual o navegador é interpelado pelo rei de Melinde para explicar de onde vem e quem é o seu povo, dando assim início à narrativa da História de Portugal. Os alunos da turma A têm no geral melhores resultados, é uma turma onde há seis alunos que entraram, no ano anterior, no Quadro de Excelência da escola. Por essa razão, são os alunos desta turma aqueles a quem solicitamos a exploração do episódio do Consílio dos Deuses, que por comparação com o da Ilha dos Amores é mais complexo.

De novo, através deste processo, são os alunos que nos solicitam ajuda para compreender o texto. Por outro lado, tratando-se de um projecto que culminará numa representação no SL, quase todos os alunos querem participar, e como lhes é solicitada, em História, uma pesquisa sobre os deuses mitológicos, o empenho é efectivo e os alunos oferecem-se para ser figurantes.

Recolhemos, em três momentos, o testemunho dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido em torno de Camões. Num primeiro momento, ou seja, no primeiro período, já após os alunos terem efectuado as pesquisas e tendo sido atribuídos os papéis, perguntamos-lhes “O que está a ser para ti o Serão?” .

Segue-se a síntese de respostas à pergunta: “Como estás a viver esta experiência do serão camoniano?” (respostas via email e/ou FB do grupo). Questão colocada em dois momentos: início do segundo período (Janeiro) e do terceiro período, após as férias da Páscoa., mas antes do SL de 3 de maio de 2013.

(respostas via email e/ou FB do grupo)

Janeiro –

Ferrero Rocher	Petits Gâteaux	Mousses
<p>Ricardo- Eu gosto de ser Marte e das razões para apoiar os portugueses. Fomos um povo muito importante. No 9º vou saber tudo d’«Os Lusíadas».</p> <p>Daniela- Adoro ser Vénus. Tem a ver com História pois damos os deuses. Espero ter mais papeis. Por isso estou a ler e pesquisar.</p> <p>Kim-De início assustei-me. Era só para fazer o consílio dos deuses e agora como gostamos vamos fazer mais coisas. Adorei fazer o meu texto para o Velho do Restelo. A professora fez alunos representarem a fábula da raposa e do corvo sem ensaios e depois com ensaio para vermos a diferença.</p> <p>Rui – Eu vou ser Júpiter. A professora mandou-me passar o texto para uma linguagem actual. É giro. Espero poder fazer mais coisas. Já vimos com a fábula da Raposa e o Corvo que é muito melhor ter tudo preparado.</p>	<p>Catarina- Desde a proposta até agora houve vários sentimentos. De início era uma coisa para daqui a muito tempo. Depois começámos e eu não tinha papel. Era o consílio e só alguns falavam. O resto era figurante. Agora há mais cenas e mais papéis. Vai ser giro.</p> <p>Inês- Eu gosto da história dos deuses. Também estamos a estudá-los em História. Ainda não tenho papel.</p> <p>Cátia Domingues – eu gosto muito de ver o amor de Vénus por nós.</p> <p>Diogo – Quem fizesse a melhor pesquisa e depois fizesse o texto ficava com o papel de Mercúrio. Fui eu! E se calhar vou ter mais algum papel porque a professora diz que quando represento não gaguejo.</p> <p>Cristina- Eu não gosto muito de falar. Por isso vou antes ajudar nos textos. Mas a professora já me disse que posso participar sem falar o a dizer pouca coisa em conjunto. Assim é melhor.</p>	<p>Irene – É um história muito bonita mas ainda não sei toda. Eu não sei se vou entrar porque não consigo decorar. Gosto da história dos deuses...</p> <p>Ruben- Agora estou a gostar mais porque vou ser marinho. E gosto da história.</p> <p>Vera- Eu vou fazer de mulher muito rica, já tenho um vestido de princesa! É nas despedidas.</p> <p>Andreia – É um bocado confuso.</p> <p>Sérgio – Eu não gosto e teatro. Só vou ajudar nos cenários.</p>

<p>Leonardo Pereira – Eu faço de Baco, é um papel divertido porque esta personagem é má, mesquinha e tem inveja dos portugueses porque sabe que são tão bons que se chegarem à Índia os indianos vão gostar mais deles do que do Baco.</p> <p>Alexandre – Gosto de saber que vamos mostrar o que valemos! Parece que afinal <i>Os Lusíadas</i> é um livro mais simples do que me tinham dito.</p>	<p>Está a ser divertido.</p>	
---	------------------------------	--

Férias Páscoa:

Ferrero Rocher	Petits Gâteaux	Mousses
<p>Ricardo – às vezes faço perguntas os meus pais e eles não acertam porque dizem que no tempo deles era só gramática. Eles lembravam-se do Adamastor mas não sabiam como o tínhamos vencido, e eu expliquei-lhes. Vai ser o melhor aniversário de sempre. (O Ricardo faz anos no dia do serão; os pais são professores de Inglês, o pai era o director antes do mega agrupamento e é membro da CAP).</p> <p>Kim - Adorei fazer o meu texto para o velho do Restelo. E agora que vamos fazer mais cenas sou o Velho mas também sou Camões. Ando a pesquisar sobre ele para fazer bem o</p>	<p>Catarina Está a ser uma aventura... Nunca pensei estar a fazer um serão como este mas acho que vai ser divertido! Vou ser narradora!</p> <p>Irene Agora já sou Petit Gâteau! Afinal não é preciso decorar☺ É muito divertido porque vamos mostrar aos mais velhos que somos capazes de perceber <i>Os Lusíadas</i>.</p> <p>Inês- Para mim o serão é uma actividade de esforço mas</p>	<p>Ruben- Aquilo que mais gostei até agora foi a aula em que a prof pôs a sala às escuras e contou o episódio da Adamastor! Depois foi fácil ler.</p> <p>Sérgio – Afinal é giro! Vou ser um dos marinheiros portugueses.</p> <p>Vera- Gosto muito agora do Adamastor. Afinal não somos só valentes e guerreiros, também somos inteligentes para dar a volta ao monstro.</p> <p>Andreia- Descobri que já fomos muito importantes! Gosto dos</p>

<p>papel. No ensaio percebi que vou ter de trocar de roupa depressa. A professora pediu para perguntarmos em casa o que sabiam d' «Os Lusíadas» e dizem todos que tem um Adamastor e muitas frases complicadas, figuras de estilo e orações. Vamos mostrar que há mais.</p> <p>Leonardo Pereira- O que gostei mais foi a maneira como Vénus defende os portugueses e o Adamastor. A prof contou a história às escuras e com sons, e ficámos a saber que a astúcia pode ser uma arma interessante. Já sei mais que o meu pai sobre Os Lusíadas.</p>	<p>também de divertimento....</p> <p>Vou ser narradora com a minha irmã gémea (Catarina)</p> <p>Cátia Domíngues Este serão, para mim esta a ser uma grande aventura, ficamos a saber mais sobre como representar e sobre os lusíadas. E os serões são mais divertidos, porque a nossa stora é super divertida e nós então damos mais, entusiasmano-nos mais Já sei a história (quer dizer, os episódios principais).</p> <p>Diogo – Já fizemos um ensaio e a professora disse aos outros para fazer como eu quando sou marinheiro. Ah: sou Mercúrio mas também sou marinheiro. Nas despedidas temos de por ar sério e fingir orgulho de ser português, mas também que estamos a disfarçar as lágrimas.</p>	<p>deuses Marte e Vénus.</p>
---	--	------------------------------



Exemplos de questões de exames nacionais em que é pedido ao aluno para escolher, de entre dois pontos de vista, aquele com o qual mais se identifica, justificando a sua opção, seguidos de propostas de resolução feitas em aula e projectadas:

- 1) ** Exame de 2010, 1ª chamada 2010: após ter lido o poema *Para escrever o Poema* de e Nuno Júdice, é dada esta instrução:

8. Selecciona, de entre as duas expressões seguintes, aquela que, na tua opinião, se adequa melhor ao sentido do poema.

– *A complexidade da escrita.*

– *O percurso de um poema.*

Justifica a tua opção, fundamentando-a na leitura do poema.

- 2) ** Exame de 2010, 2ª chamada 2010: após ter lido um excerto do texto *Três Personagens Transviadas*, de Mário de Carvalho, é dada esta instrução:

9. Uma editora está a organizar duas antologias de textos narrativos com os títulos seguintes.

O fantástico na escrita

A escrita sobre a escrita

Em qual dessas antologias incluirias o texto de Mário de Carvalho que acabaste de ler?

Justifica a tua opção, fundamentando-a com elementos do texto.

- 3) ** Exame de 2011, 2ª chamada: após ter lido um excerto d' *A Morgadinha dos Canaviais*, de Júlio Dinis, é dada esta instrução:

8. Dois amigos, o José e o Ricardo, após a leitura do texto, fizeram os comentários seguintes.

José: *Eu acho que o ervanário tem mais afecto pela faia e pelo carvalho do que pelo castanheiro.*

Ricardo: *Não concordo! Ele tem mais afecto pelo castanheiro.*

Na tua opinião, qual dos comentários é o mais adequado ao sentido do texto?

Justifica a tua opção, fundamentando-a em elementos textuais.

- 4) ** Teste intermédio de 28.11.2011: após ter lido um excerto d' *As Aventuras de João Sem Medo* de Júlio Dinis, é dada esta instrução:

 Rita disse...

«Conhecer o mundo à nossa volta é um desafio»
parece-me um bom lema para João Sem Medo.

30 DE SETEMBRO DE 2010 12:43 

 Ana disse...

Eu penso que a força de João Sem Medo se revela,
porque ele recusa a sua própria fraqueza.

30 DE SETEMBRO DE 2010 15:19 

8. Escreve um texto de opinião, com um mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras, em que, de entre os dois comentários, defendas aquele que te parece mais adequado ao texto da parte B.

O teu texto deve incluir uma parte introdutória, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão. Organiza a informação da forma que considerares mais pertinente, tratando os tópicos apresentados a seguir.

- Indicação do comentário que, na tua opinião, reflecte melhor a atitude da personagem João Sem Medo e justificação da tua escolha através da referência a três características psicológicas da personagem.
- Indicação de uma situação, protagonizada por João Sem Medo, que ilustre as características referidas.
- Relação da última fala de João Sem Medo com o comentário que escolheste.
- Apreciação da atitude da personagem, referindo se esta pode, ou não, ser um exemplo a seguir, e justificação do teu ponto de vista.

Modelos de resposta

Em primeiro lugar, trata-se de um tipo de questão em que há duas opções igualmente válidas, com cotação indistinta em relação à opção: o importante é o aluno ‘defender a sua dama’, isto é, justificar a sua escolha. Esta informação consta dos critérios de avaliação dos exames em questão, que não valorizam uma opção em detrimento da outra, como se constata pelo excerto dos critérios de correcção de um dos exames (Teste intermédio de 28.11.2011)

ITEMS N.º	DESCRIPTORIOS	COTAÇÃO Pontuação
8.		10
	Aspectos de conteúdo (C)	6
	Níveis de desempenho	
	Indica apenas um dos comentários (a). OU Indica um dos comentários, mas admite que o outro também é possível (a). Trata os seis aspectos referidos nos tópicos apresentados (b, c, d, e, f, g).	6
	Indica apenas um dos comentários (a). OU Indica um dos comentários, mas admite que o outro também é possível (a). Trata cinco dos aspectos referidos nos tópicos apresentados.	5
	Indica apenas um dos comentários (a). OU Indica um dos comentários, mas admite que o outro também é possível (a). Trata quatro dos aspectos referidos nos tópicos apresentados.	4
	Indica apenas um dos comentários (a). OU Indica um dos comentários, mas admite que o outro também é possível (a). Trata três dos aspectos referidos nos tópicos apresentados.	3
	Indica apenas um dos comentários (a). OU Indica um dos comentários, mas admite que o outro também é possível (a). Trata dois dos aspectos referidos nos tópicos apresentados.	2
	Dá outra resposta.	0
	Aspectos de organização e correcção da expressão escrita (F)	4
	Produz um texto predominantemente argumentativo, bem organizado (articulando uma parte inicial, uma parte de desenvolvimento e uma parte final) e correcto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintáctico*.	4
	Produz um texto com marcas de argumentação, em que se reconhecem, pelo menos, duas das três partes estruturantes do plano do texto e que é correcto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintáctico*.	2
	Produz um texto com uma estrutura indistinguível*.	1

Nas reuniões de professores-correctores, as instruções são orais. Os formadores que presidem à reunião de aferição de critérios clarificam que o importante é reconhecer a validade das duas opções, daí optarmos por fornecer alguns modelos em que tal ideia é expressamente afirmada na introdução.

Por exemplo, para a proposta do Exame de 2010, 1ª chamada:

Considero que qualquer dos títulos se adequa ao conteúdo do poema, visto que este aborda o percurso da escrita de um texto poético, explorando a complexidade da escrita do mesmo.

Todavia, prefiro a opção “O percurso de um poema” na medida em que, além de este título remeter mais directamente para o género de texto em questão, -o poema- a palavra “percurso” indica claramente o processo de escrita, os avanços e recuos, a diversas tentativas, falhas e novas tentativas.

Exercício feito em aula a partir da proposta do Teste Intermédio de 9º ano:
28.11.2011 (reproduzida atrás como alínea 4). Segue-se reprodução do que foi feito em sala de aula e projectado simultaneamente)

Fase 1: identificação dos pontos a abordar:

Esta proposta inclui algumas instruções específicas, que devemos ter em conta:

* é necessário haver 3 partes distintas (**introdução**; **desenvolvimento**; **conclusão**);

* tópicos obrigatórios:

a) **identificação** da nossa **opção**;

b) **justificação** da mesma **com** recurso a 3 características psicológicas de João Sem Medo;

c) **identificação** de uma **situação** que ilustre estas características;

d) **associação** da última fala da personagem (– E então? Não tens medo? // – Não... Primeiro, porque sou o João Sem Medo. Segundo, porque jurei esconder o medo de mim mesmo, para não me desprezar. Terceiro, porque uma pedra a andar não me desperta medo, mas apenas curiosidade de saber porque anda) **com** estas características;

e) apresentação da **nossa opinião** em relação à personagem: será, ou não, um exemplo a seguir? Porquê?

Fase 2: Análise dos cenários de resposta propostos nos critérios de correcção

<p>Cenários de resposta</p> <p>Comentário da Rita</p> <p>Indica o comentário: (a) Comentário da Rita. OU Comentário da Rita, embora admita que o comentário da Ana também é defensável.</p> <p>Refere três características psicológicas da personagem. Por exemplo: (b, c, d) João Sem Medo é curioso; gosta de enfrentar desafios; gosta de viver experiências novas.</p> <p>Indica uma situação. Por exemplo: (e) A reacção de João Sem Medo à pedra que se movia.</p> <p>Relaciona a última fala de João Sem Medo com o comentário seleccionado. Por exemplo: (f) A última fala de João Sem Medo relaciona-se com o lema sugerido pela Rita, uma vez que João Sem Medo, ao afirmar «uma pedra a andar não me desperta medo, mas apenas curiosidade de saber porque anda», revela curiosidade face ao que desconhece e vontade de enfrentar desafios.</p> <p>Apresenta uma apreciação da atitude da personagem. Por exemplo: (g) A atitude da personagem é um exemplo a seguir, porque é importante tentar vencer o medo. OU A atitude da personagem não é um exemplo a seguir, porque há riscos que não devemos correr.</p> <p>Comentário da Ana</p> <p>Indica o comentário: (a) Comentário da Ana. OU Comentário da Ana, embora admita que o comentário da Rita também é defensável.</p> <p>Refere três características psicológicas da personagem. Por exemplo: (b, c, d) João Sem Medo é corajoso; é determinado; gosta de enfrentar desafios.</p> <p>Indica uma situação. Por exemplo: (e) A reacção de João Sem Medo à pedra que se movia.</p> <p>Relaciona a última fala de João Sem Medo com o comentário seleccionado. Por exemplo: (f) A última fala de João Sem Medo relaciona-se com o comentário da Ana, uma vez que a personagem, ao afirmar «jurei esconder o medo de mim mesmo, para não me desprezar», revela recusar o seu próprio medo.</p> <p>Apresenta uma apreciação da atitude da personagem. Por exemplo: (g) A atitude da personagem é um exemplo a seguir, porque é importante tentar vencer o medo. OU A atitude da personagem não é um exemplo a seguir, porque há riscos que não devemos correr.</p>	
--	--

Transcrição:

Indica o comentário:

(a) Comentário da Rita.

OU

Comentário da Rita, embora admita que o comentário da Ana também é defensável.

Refere três características psicológicas da personagem. Por exemplo:

(b, c, d) João Sem Medo é curioso; gosta de enfrentar desafios; gosta de viver experiências novas.

Indica uma situação. Por exemplo:

(e) A reacção de João Sem Medo à pedra que se movia.

Relaciona a última fala de João Sem Medo com o comentário seleccionado. Por exemplo:

(f) A última fala de João Sem Medo relaciona-se com o lema sugerido pela Rita, uma vez que João Sem Medo, ao afirmar «uma pedra a andar não me desperta medo, mas apenas curiosidade de saber porque anda», revela curiosidade face ao que desconhece e vontade de enfrentar desafios.

Apresenta uma apreciação da atitude da personagem. Por exemplo:

(g) A atitude da personagem é um exemplo a seguir, porque é importante tentar vencer o medo.

OU

A atitude da personagem não é um exemplo a seguir, porque há riscos que não devemos correr.

Comentário da Ana

Indica o comentário:

(a) Comentário da Ana.

OU

Comentário da Ana, embora admita que o comentário da Rita também é defensável.

Refere três características psicológicas da personagem. Por exemplo:

(b, c, d) João Sem Medo é corajoso; é determinado; gosta de enfrentar desafios.

Indica uma situação. Por exemplo:

(e) A reacção de João Sem Medo à pedra que se movia.

Relaciona a última fala de João Sem Medo com o comentário seleccionado. Por exemplo:

(f) A última fala de João Sem Medo relaciona-se com o comentário da Ana, uma vez que a personagem, ao afirmar «jurei esconder o medo de mim mesmo, para não me desprezar», revela recusar o seu próprio medo.

Apresenta uma apreciação da atitude da personagem. Por exemplo:

(g) A atitude da personagem é um exemplo a seguir, porque é importante tentar vencer o medo.

OU

A atitude da personagem não é um exemplo a seguir, porque há riscos que não devemos correr.

Fase 3: exercícios de textualização:

- 1) Opção com 113 ou 114 palavras (cfr. frase final), concordando com a Rita (embora admitamos que o comentário da Ana também é defensável):

Embora concorde com as duas opiniões, visto que ambas estão justificadas de forma pertinente, inclino-me mais para a opinião da Rita.

As características psicológicas da personagem em que me baseio para tal são o facto de João Sem Medo ser curioso; gostar de enfrentar desafios e também de apreciar viver experiências novas.

Uma situação que o ilustra é a reacção de João Sem Medo à pedra que se movia. Aliás, a sua última fala relaciona-se com o lema sugerido pela Rita, uma vez revela curiosidade face ao que

desconhece, e vontade de enfrentar desafios.

Considero que a atitude da personagem é um exemplo a seguir, porque é importante tentar vencer o medo. **OU**: Considero que a atitude da personagem não é um exemplo a seguir, porque há riscos que não devemos correr.

- 2) Opção de 119 ou 120 palavras (cfr. frase final), concordando com a **Ana** (embora admitamos que o comentário da Rita também é defensável):

Embora concorde com as duas opiniões, visto que ambas estão justificadas de forma pertinente, inclino-me mais para a opinião da Ana.

As características psicológicas da personagem em que me baseio para tal são o facto de João Sem Medo ser corajoso; determinado e também apreciar viver experiências novas.

Uma situação que o ilustra é a reação de João Sem Medo à pedra que se movia. Aliás, a sua última fala relaciona-se com o comentário da Ana, uma vez que a personagem, ao afirmar «jurei esconder o medo de mim mesmo, para não me desprezar», revela recusar o seu próprio medo.

Na minha opinião, a atitude da personagem é um exemplo a seguir, porque é importante tentar vencer o medo. **OU**: Na minha opinião a atitude da personagem não é um exemplo a seguir, porque há riscos que não devemos correr.

Também criámos algumas questões de acordo com este modelo:

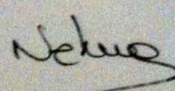
3. Atenta nestas duas opiniões:

Mariana: Penso que as drogas deveriam ser liberalizadas pois assim o preço iria descer e, desta maneira, acabava o tráfico, os assaltos por toxicodependentes, etc: enquanto for proibido será um bom negócio para os traficantes.

Inês: Não concordo: se sendo proibidas, as drogas fazem tanto sucesso, imagina se não fosse crime vendê-las ou consumi-las!

a) Redige um texto em que expliques se concordas mais com a Mariana ou com a Inês, dando argumentos válidos e exemplos. Podes concordar parcialmente com ambas, mas deverás concluir que uma delas tem uma opinião com a qual te identificas mais.

Escreve entre 80 180 palavras. Usa o verso da folha. Bom trabalho!



Questão por nós proposta num teste de 7º ano, de acordo com o modelo do anexo B. 9, seguida de resposta dada por uma aluna

5.

Ao ler «Os Lusíadas», a Daniela conclui que o Velho é pessimista por natureza, representa o medo, e está sempre a prever desgraças. O Tadeu, por outro lado, considera que o Velho do Restelo representa aqueles que eram a favor de uma política diferente, contra a expansão marítima para a Índia.

5.1. Escreve um texto com o mínimo de 30 e o máximo de 80 palavras, em que digas com qual concordas e porquê. Qualquer das opções é válida: o que importa é que defendas o teu ponto de vista.

Eu concordo com a Daniela, embora também concordo com o Tadeu, porque o Velho tinha medo que eles partissem e nunca mais voltassem, prevendo desgraças, embora elas não acontecessem muitas vezes, e ele é bastante pessimista pois só pensa que vão acontecer coisas más. É por estas razões que concordo com a Daniela, mas também porque ela tem o meu nome.

Atenção: o nº de palavras é apenas uma orientação/recomendação. Não penalizo por desviáres do nº sugerido.

Proposta(s) de correcção / resposta para a pergunta 5.1 do teste (entre 30 e 80 palavras), feita em aula e projectada

1) Opção de 70 palavras, concordando com a Daniela:

Apesar de concordar com as duas opiniões, pois uma não invalida a outra, estou mais de acordo com a opinião da Daniela.

No episódio em causa, o Velho surge como uma espécie de profeta da desgraça, só prevê acontecimentos terríveis. É uma figura que considero negativa, pois não augura nada de bom com as viagens marítimas.

Tem alguma razão, mas também houve coisas muito positivas com estes

feitos dos portugueses.

2) Opção de **79 palavras**, concordando mais com o **Tadeu**:

Apesar de estar de acordo com a Daniela e também com o Tadeu, concordo mais com a opinião deste.

É certo que o Velho é pessimista, mas não podemos esquecer que, pela idade, deve ser mais sábio que muitos jovens aventureiros.

Por outro lado, não se limita a criticar: tem uma proposta política diferente, considera que os portugueses devem antes proteger o que já têm, em vez de arriscar tudo tão longe.

Por isso opto pela opinião do Tadeu.

3) Opção de **49 palavras**, concordando mais com o **Tadeu**:

Concordo mais com a opinião do Tadeu, pois apesar de ser pessimista, o Velho deve ser mais sábio que muitos jovens aventureiros.

No fundo, ele tem uma visão política diferente, mais favorável à manutenção das praças de África do que à expansão marítima. Por isso prefiro a sua opinião.

4) Opção “mini” de **34 palavras**, concordando mais com o **Tadeu**:

Concordo mais com o Tadeu, pois o Velho não é pessimista: apenas representa uma visão política diferente, e parece que prevê acertadamente algumas desgraças que decorreram da expansão.

Por isso prefiro a sua opinião.

Muito do nosso trabalho encontra-se online, no nosso blogue: <http://nelmapatela.blogspot.pt/>, com o nome ‘Baú da Saudade’.

Contudo, anexamos aqui os links que permitem encontrar algumas evidências do nosso trabalho empírico mais recente, a saber: Histórias Digitais e Serão de homenagem a Camões. Juntamos, ainda, o link para uma peça de teatro no âmbito de uma homenagem a Saramago por não se encontrar no nosso blogue.

Histórias digitais:

- Entrevista a Camões -

*versão reduzida, apresenta no SL: <https://www.youtube.com/watch?v=P4PxFLlyQfM>

*versão original: <https://www.youtube.com/watch?v=mYch0YPIhtU>

- Excerto autobiográfico de Camões – paixão vivida com Dinamene -

*versão reduzida, apresentada): <https://www.youtube.com/watch?v=2j9HAo5SO3g>

*versão original: <https://www.youtube.com/watch?v=spdAvgEIQdU>

- Biografia de uma aluna (10º ano): <https://www.youtube.com/watch?v=LXIOGiuteJ4>

- Biografia de uma aluna (7º ano): <https://www.youtube.com/watch?v=U6jcf2W6rPc>

- Histórias criada a partir de provérbios (7º ano)

<https://www.youtube.com/watch?v=buSvi2XgAMc>

<https://www.youtube.com/watch?v=7xJ8xt0TnYc>

<https://www.youtube.com/watch?v=cgC6STUSYtg>

https://www.youtube.com/watch?v=1KkU0t_mxEw

<https://www.youtube.com/watch?v=t3Fs3LQFohk>

- História inventada a partir do *Guernica* (7º ano):

<https://www.youtube.com/watch?v=xnzm00qqGo>

- História inventada a partir do *Grito* (7º ano):

<https://www.youtube.com/watch?v=Nc9v3ocl3gU>

- História inventada (10º ano): <https://www.youtube.com/watch?v=G53z73MKpJM>
- História inventada (8º ano): <https://www.youtube.com/watch?v=XQyxxRSCc5Q>

Peça de teatro:

- Representação, em aula, de *D. Giovanni ou o dissoluto absolvido*, levada a efeito por uma turma de 9º ano, no ano da homenagem a José Saramago:

<https://www.youtube.com/watch?v=dGyj70aAcBs>

Serão Literário de homenagem a Camões:

*Mercúrio convoca os deuses: <https://www.youtube.com/watch?v=mwM132KwKss>

*Consílio dos deuses do

Olímpo: https://www.youtube.com/watch?v=pT8_tq7Yqj0&feature=youtu.be

*Gigante Adamastor: <https://www.youtube.com/watch?v=iapCVFkRU8g>

*Ines de Castro: <https://www.youtube.com/watch?v=GLtc5FrEEen8>

*Despedidas em Belém: <https://www.youtube.com/watch?v=NLWE8Br6Fj8>

*Dança Criativa inspirada na vida do autor - <https://www.youtube.com/watch?v=NGdgxKkHG-Q>

**Rap* a Camões- <https://www.youtube.com/watch?v=qKVwAzdHuUE>

*Fado após a morte de Inês de Castro: <https://www.youtube.com/watch?v=1mPfZTbmlCo>

*Ilha amores e canção final: <https://www.youtube.com/watch?v=6hBMA6wjGUE>

*Algumas reacções ao serão:

- Presidente da câmara: <https://www.youtube.com/watch?v=hN7Ek8E1oec>

- Antigo director (antes do mega-agrupamento):

<https://www.youtube.com/watch?v=iRlRrQNQne4>

- Professora:- <https://www.youtube.com/watch?v=nZ8bsAkg29Q>

- Aluna do 9º ano: <https://www.youtube.com/watch?v=x5Riw6E18x8>

- Coordenadora da escola: <https://www.youtube.com/watch?v=PbJn2k9jY7k>

- Nossa reacção: <https://www.youtube.com/watch?v=B8ymdioDPAM>

- Escolha dos melhores trajes:

<https://www.youtube.com/watch?v=W6UI9qANzI0&feature=youtu.be>

